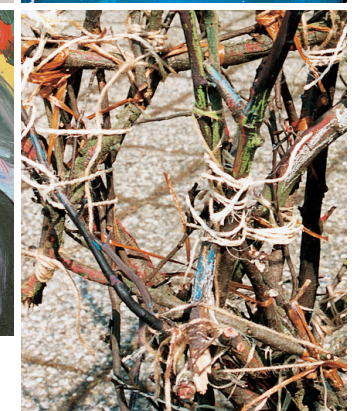


Constanze Kirchner

Kinder und Kunst der Gegenwart

Zur Erfahrung mit
zeitgenössischer Kunst in der Grundschule

Constanze Kirchner Kinder und Kunst der Gegenwart



Kinder und Kunst der Gegenwart

Constanze Kirchner

Kinder und Kunst der Gegenwart

Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule

Mit einem Vorwort von Gunter Otto

edition: grundschule
Kallmeyer

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Kirchner, Constanze:

Kinder und Kunst der Gegenwart : zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule / Constanze Kirchner. Mit einem Vorw. von Gunter Otto. - Seelze (Velber) : Kallmeyer, 1999

(Edition: Grundschule)

Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss.

ISBN 3-7800-2017-3

Impressum

Constanze Kirchner: Kinder und Kunst der Gegenwart.

Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule.

2. Auflage 2001

© 1999 Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, 30926 Seelze (Velber)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne vorherige schriftliche Zustimmung in irgendeiner Weise elektronisch gespeichert oder reproduziert werden.

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Titel und Layout: Detlef Grove

Redaktion: Petra Druschky

Herstellung: Regina Hoffmann

Druck: Hahn-Druckerei, Hannover. Printed in Germany

ISBN 3-7800-2017-3

Inhalt

<i>Dank</i>	8
<i>Vorwort: Kunst als Denkform und Handlungsraum für Erfahrung. Von Gunter Otto</i>	9
<i>Einleitung</i>	23
Teil I: Dialog mit Kunstwerken: Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele der Kunsterfahrung	27
<i>1 Der Umgang mit Kunstwerken als Gegenstand grundschulspezifischer Kunstpädagogik</i>	29
1.1 Altersspezifische Voraussetzungen und potientiell Kunstverstehen	32
1.2 Forschungsberichte zu bildnerischen Vorlieben von Grundschulkindern	37
1.2.1 Kognitionspsychologisch orientierte Untersuchungen	40
1.2.2 Fachspezifische Befunde	43
1.2.3 Ästhetische Zugänge zur Kunst	45
<i>2 Kind, Kunst und Vermittlung: Zur Vertiefung der Problemskizze</i>	49
2.1 Inhaltsbereiche der Kunsterfahrung	49
2.2 Pädagogische und fachliche Interessen an der Kunst	52
2.3 Kunsterfahrung und ästhetische Praxis	56
2.3.1 Ziele und Funktionen ästhetischer Praxis im Umgang mit Kunstwerken	58
2.3.2 Zwischen Subjektbildung und Kulturaneignung	61
<i>3 Werkstruktur und Bildverstehen</i>	65
3.1 Interpretation, Bedeutungskonstitution und Eigenlogik	66
3.1.1 Eigenarten und Strukturen	69
3.1.2 Gestaltungsdynamik und Bezugssysteme	73
3.2 Kunsterfahrung und Verstehen	78
3.2.1 Zur ästhetischen Erfahrung	79
3.2.2 Verstehen: Dialog und Differenz	83
Teil II: Dimensionen ästhetischen Welterlebens im Grundschulalter	89
<i>1 Ästhetisches Verhalten und ästhetische Erlebnisfähigkeit</i>	91
<i>2 Zur Lebenswelt des Kindes</i>	97
2.1 Konstruktion von Wirklichkeit und Differenz Erfahrung	99
2.2 Kinder und Kindheit heute	103
2.3 Grundschulzeit	110

2.4	Inhalte kindlichen Welterlebens	114
2.5	Narrative Strukturen bildnerischer Ausdrucksformen	117
3	<i>Aspekte kindlicher Persönlichkeitsentwicklung</i>	123
3.1	Phantasie und Einbildungskraft	123
3.2	Symbolbildung und Symbolisierungsfähigkeit	128
3.3	Symbolisches Denken und geistige Entwicklung	136
3.3.1	Geistige Entwicklung nach Piaget	136
3.3.2	Präsentative Symbolbildung	140
3.3.3	Rezeptionsvoraussetzungen	141
3.3.4	Steuerung von Entwicklung	143
3.3.5	Kritische Anmerkungen und Folgerungen	144
3.4	Handeln: Basis von Entwicklung	147
3.5	Zur Bedeutung von Materialvalenzen	152
4	<i>Phänomene ästhetischen Verhaltens im Spiel</i>	160
4.1	Spiel und ästhetische Praxis	161
4.2	Bauen und Konstruieren	168
4.3	Basteln	172
4.4	Naturzugänge	174
4.5	Sammeln und Ordnen	177
5	<i>Zwischenbilanz</i>	186
Teil III: Empirische Befunde zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule		193
1	<i>Zur Vorgehensweise</i>	195
1.1	Methodologische Basis	195
1.2	Methodentriangulation: teilnehmende Beobachtung, schriftliche Befragung und Analyse von Schülerarbeiten	197
1.3	Bezugsfelder des Untersuchungsvorhabens	202
1.3.1	Inhaltliche Fokussierung der ästhetischen Prozesse	202
1.3.2	Faktoren und Formen der Vermittlung	204
2	<i>Darstellung und Analyse der Untersuchung</i>	206
2.1	Mo Edogas „Signalturn der Hoffnung“	208
2.2	Pablo Picassos „Frau, die ein Kind trägt“	212
2.3	Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“	216
2.4	Yves Kleins „Blaues Schwammrelief“	222
2.5	Jimmie Durhams „Panther“	225
2.6	Andy Goldsworthys „Wrapped Stick“	231
2.7	Tony Craggs „Selbstporträt“	234
2.8	Daniel Spoerris „Alte Küchenutensilien“	238
2.9	Präsentieren und Reflektieren	240

3	<i>Ästhetische Prozesse in Rezeption, Produktion und Reflexion: Auswertung der empirischen Befunde</i>	244
3.1	Ästhetische Präferenzen und subjektive Zugänge	244
3.2	Motivationsfaktoren und subjektbildende Aspekte im ästhetischen Verhalten	251
3.2.1	Didaktische Determinanten	251
3.2.2	Gestaltungsdynamik	255
3.2.3	Phantasietätigkeit	257
3.2.4	Materialvalenzen	258
3.2.5	Handlungsagenzien	260
3.2.6	Narrative Strukturen	262
3.2.7	Lebensweltbezüge	265
3.2.8	Differenzerfahrungen	267
3.3	Ästhetische Erkenntnisse und Ansätze des Verstehens	270
3.4	Zusammenfassung der Auswertung und Ergebnisse	275
Teil IV: Ausblick: Wege zur Vermittlung – Dialoge initiieren und inszenieren		285
1	<i>Vom Freisetzen ästhetischer Erfahrungen</i>	287
2	<i>Sensibilisieren für Gestaltungsqualitäten und ästhetische Prozesse</i>	290
2.1	Assoziieren und Collagieren zu Davis' „Something on the 8 Ball“	291
2.2	Hören, Sehen, Komponieren zu Nays „Rubin“	292
2.3	Bewegen, Einfühlen, Ausdrücken zu Fußmanns „Ragende Figur I“	294
2.4	Nachempfinden, Vergleichen, Malen zu Baselitz' „Vier Hände“	295
2.5	Tasten, Spüren, Gestalten zu Tàpies' „Bett“	296
3	<i>Zugänge erschließen – Dialoge intensivieren: Brücken zum Werkverstehen</i>	298
3.1	Zum Beispiel: Objekte von Magdalena Abakanowicz	298
3.2	Bedeutungsfelder erschließen	299
3.2.1	Vom Weben mit Naturmaterialien, Wolle und Stoffen	300
3.2.2	Ein Rücken aus Sackleinen und viele Torsi	300
3.2.3	Empathischer Zugang: Nachstellen, Einfühlen und Erstarren	302
3.2.4	Ich und andere: Individuum und Masse	303
3.2.5	Eine Installation aus Gips	304
3.2.6	Transfer und Reflexion	305
<i>Anhang</i>		309
<i>Abbildungen</i>		319
<i>Abbildungsverzeichnis</i>		353
<i>Literatur</i>		357

Dank

Ein Rückblick nach Abschluß dieser Arbeit zeigt, daß ich viele Anregungen für das Forschungsprojekt den Grundschulkindern verdanke, die mich durch ihr Engagement und Interesse im Kunstunterricht veranlaßt haben, den Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Primarstufe theoretisch zu fundieren. Hierfür vielen Dank an die Schülerinnen und Schüler, denen ich mich verpflichtet fühlte, für einen wechselseitigen Bezug von Theorie und Unterrichtspraxis in dieser Arbeit Sorge zu tragen. Ich hoffe, daß diese Schrift über den Forschungsbeitrag hinaus auch unterrichtspraktisch wirksam wird.

Den Freunden, meiner Familie, Kolleginnen und Kollegen, die mich während dieser Zeit, in der die vorliegende Untersuchung entstanden ist, auf unterschiedliche Weise begleitet und unterstützt haben, gilt mein herzlicher Dank.

Besonderer Dank richtet sich an Frau Prof. Dr. Adelheid Sievert und Herrn Prof. Dr. Otfried Schütz, die mein Forschungsvorhaben betreut haben. Wertvolle Hinweise und Impulse habe ich in dem von ihnen geleiteten Doktorandenkolloquium erhalten, wofür ich mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bedanken möchte.

Dank auch an Sabine Gaubatz für die Bereitschaft, mit ihrer Lerngruppe das Projekt für den empirischen Teil der Untersuchung in Kooperation durchzuführen. Ohne diese Zusammenarbeit wäre ein wichtiger Forschungsabschnitt nicht möglich gewesen. Für den anregenden und kritischen Gedankenaustausch zum Thema danke ich Rainer Sprunkel.

Die vorliegende Untersuchung wurde durch ein zweijähriges Stipendium nach dem Hessischen Gesetz zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlern an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main ermöglicht. Durch das Stipendium konnte ich mich ausschließlich dem Forschungsanliegen widmen und die Untersuchung konzentriert und zügig durchführen. Die finanzielle Unterstützung hat in entscheidendem Maße zu einem kontinuierlichen und stringenten Arbeitsverlauf beigetragen. Ich wünsche sehr, daß auch in Zeiten jener Sparmaßnahmen, die die Forschung massiv gefährden, diese hervorragende Gelegenheit zum wissenschaftlichen Arbeiten erhalten bleibt und u.a. dadurch ein andauernder Forschungsfortschritt gewährleistet ist.

Der Kallmeyer'schen Verlagsbuchhandlung danke ich für die editorische Ausstattung des Buches.

Oestrich-Winkel, im Oktober 1998

Constanze Kirchner

Unterricht: Kunst als Denkform und Handlungsraum für Erfahrung

Ein fachgeschichtlich orientiertes Vorwort zu Constanze Kirchners „Kinder und Kunst der Gegenwart“

Gunter Otto

Das Thema klingt einfach. Nimmt man es als Frage, wird die Geschichte aus den Antworten freilich lang.

Eine einführende Bildauslegung, die einige Aspekte für die nachfolgende Erörterung herausheben soll, bezieht sich zunächst nicht auf Unterricht – sondern auf Kunst. Ich will in das komplexe Geflecht von Kunst und Unterricht eindringen, indem ich am Beispiel frage, welche Gründe es geben könnte, z. B. ein Bild aus dem Jahre 1979 (Abb. 1) heute zum Gegenstand von Unterricht zu machen.

Das Beispiel: Arnulf Rainer, Christuskopf 1979/1980. Mischtechnik auf Reproduktion, 26,9 x 21,7 cm (Abb. 1)

Das Bild von Arnulf Rainer, eine Übermalung, ist runde 20 Jahre alt. Die Reproduktion, die er übermalt, zeigt bei grober Schätzung eine Plastik aus dem 10./12. Jahrhundert (vgl. Panofsky 1924). Rainer gibt keine Quelle an. Der Titel „Christuskopf“ gibt nicht nur einen inhaltlichen Hinweis, sondern legt auch eine erste Überlegung nahe. Wie verhalten sich die künstlerischen Intentionen des romanischen Bildhauers zu denen des zeitgenössischen Malers? Mit welcher Absicht greift Arnulf Rainer heute auf das Bild einer alten Plastik, auf das religiöse Thema zurück? Welche Dimensionen hat Rainers Prozeß der Auseinandersetzung mit der Reproduktion der Plastik – abendländische Traditionspflege, theologische, ästhetische oder faszinieren ihn körperliches Leiden, Tod, Hinfälligkeit?



Abb. 1



© Arnulf Rainer

Abb. 2: Arnulf Rainer: Totenmasken-übermalung, 1978 (Ludwig van Beethoven) Schwarzstift, Ölkreide auf Photo, 50 x 60 cm

Arnulf Rainers Denkform

Übermalungen und Umdeutungen von Bildern durch Übermalung stehen im Zentrum des Œuvres von Arnulf Rainer. Er hat u. a. Totenmasken von Friedrich dem Großen, Beethoven (Abb. 2), Dostojewski, Courbet, Clemenceau oder Liszt (vgl. u. a. Güse 1990) übermalt und Selbstbildnisse von van Gogh (vgl. Rainer 1980), zahlreiche Christusdarstellungen und einen Zyklus von 57 Fotografien, die nach dem Abwurf der ersten Atombombe auf Hiroshima am 6. August 1945 entstanden waren (vgl. Rainer 1982; auch Schütt 1994, S. 87 ff.).

Die Übermalungen haben zwei thematische Schwerpunkte: Soweit der Künstler nicht sein eigenes Bild bearbeitet (vgl. Rainer 1972), sind es immer Bilder von Toten.

Das Bild (Abb. 1) heißt „Christuskopf“, eine von zahlreichen Arbeiten gleichen Titels. Der Kopf ist, schräg in die Bildfläche gesetzt, vornüber gebeugt. Man

blickt auf den Schädel, die durch den Scheitel geteilte, stilisierte Frisur und schließlich in das durch helle und dunkle Partien streng modellierte Gesicht. Die Augen liegen tief im Schatten, der helle Nasenflügel betont die Achse des Gesichts und die Neigung nach unten. Der Kopf ist umfassen von einer wohl mit dem Pinsel gestrichenen Dunkelheit. So sehr sich der Kopf von dem durch poröses Material charakterisierten Körper unterscheidet, bilden Kopf und Körper eine Einheit, die bildbeherrschende Formfigur. Sie steht vor hellem Grund. Braune Tonwerte erzeugen inmitten der differenzierten Grau-Schwarz-Skala vielleicht so etwas wie Nähe zum Betrachter, Wärme trotz der naheliegenden Assoziation von Tod.

Arnulf Rainers Handlungsräume

Übermalungen sind für Arnulf Rainer, der sich oft über seine Arbeit geäußert hat, ein Weg, dem Anschluß an das fremde Werk in der Extase, im Erlebnis zu entgehen. Statt dessen sucht er die Nähe „in der dauernden Vereinigung zu vollenden“ (Rainer, zit. nach Röder 1988, S. 12). Die Bedingung der Möglichkeit „dauernder Vereinigung“ ist das Durchstoßen der äußeren Erscheinung, der Oberfläche, der tradierten Form. Solche Art Kunstpraxis nennt Rainer „Verhaltensgestik“ (vgl. Röder 1988, S. 21). Verhalten meint beides, das Verhalten des Künstlers und das Verhalten zur Kunst. „Malerei entsteht, um Malerei zu absorbieren, sie zu entwerfen und zu beerdigen“ (Rainer, zit. nach ebd.). Sich mit einem Bild auseinandersetzen heißt, den Nimbus aufzehren, dem unwiderstehlichen Verlangen folgen, „selbst Hand anzulegen, in das Bild einzugreifen, zu verändern, weiter zu malen, zuzumalen“ (ebd.).

Werner Hofmann beschreibt diesen Prozeß und seine eigene Rezeptionserfahrung am Beispiel von Rainers Übermalung der Totenmaske Beethovens (Abb. 2). Er charakterisiert die von Danhauser abgenommene Maske als heroisch-pathetisches Memento. Rainer habe diese „leidgezeichnete Übermenschlichkeit“ zum Anlaß einer „Abtötungsabsicht“ gemacht. „Eben damit hat er den zur Phrase entleerten Genius wieder zum Leben erweckt und ans Licht geholt, was die kultische Verehrung nicht mehr wahrnimmt: den Widerstreit aus Licht und Dunkel ...“ Rainer gebe Beethoven an die physiognomische Dissonanz preis. „So übt er Kritik an einer Heldenverehrung, die diesen berstenden, fressenden Energien die schöne Fassung des Heiligenscheins geben möchte. Von Ähnlichkeit keine Spur.“ (Hofmann 1985, S. 12; vgl. auch Schütt 1994, S. 104).

Arnulf Rainers Erfahrungsfeld

Sabine Röder hebt hervor, wie im Prozeß des Übermalens die Übermalung in den Vordergrund trete, wie sich ein „Selbstgespräch“ entwickle, wie die Auseinandersetzung mit der Malerei weniger Hinwendung zum „fremden“ Bild als vielmehr Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich sei.

Es überrascht nicht, daß sich Rainer mit mittelalterlicher Mystik, Yoga und anderen Meditationsübungen ebenso beschäftigt hat, wie er Möglichkeiten der Bewußtseinsweiterung durch Drogen erprobt hat. Das Ziel heißt dabei Spannungslosigkeit, Vernichtung der Außenhaut. „Der organisch schöpferische Akt ist ... noch wesentlicher als das fertige Bild; denn die Teilnahme an der schrittweisen Umnachtung beziehungsweise Ertränkung des Bildes, seinem allmählichen Eingehen in die Ruhe und Unsichtbarkeit (der ‚große Ozean‘)“ könnte man mit kontemplativen Zuständen im religiösen Leben vergleichen (Rainer, zit. nach Röder 1988, S. 22). „Ideal für mich ist das ganz dunkle Bild, voll von einem überwältigenden Schweigen“ (Rainer, zit. nach ebd.). Aber eben dieser Künstler wehrt sich gegen jede religiös verbrämte Vereinnahmung. Und mehr noch: „Die Mystik allein ist für den Künstler uninteressant: das Mystische und den Schmutz, den täglichen Jammer muß man zusammenbringen. Das – meint er – ist eine Theologenwahrheit, aber auch das Prinzip der Kunst.“ (Rainer, zit. nach a. a. O., S. 39).

Arnulf Rainers reflektierte Erfahrungspraxis

- Kunsterfahrung geschieht in der Absorption von Kunst, im Aufzehren der Kunst, in der Zurückweisung gesellschaftlich erwünschter, tradierter oder konventioneller Bildvorstellungen und Lesarten. Beethoven war kein heroisch-pathetischer Übermensch, sondern lebt, was kein Denkmal zeigt, im „Widerstreit aus Licht und Dunkel“ (Werner Hofmann).
- Die Nähe zur Kunst entsteht im Prozeß der Entwertung von Kunst, der Umwertung von Kunst und ihren Inhalten – durch Eingriffe in die Syntax der Werke, mit denen eine neue Semantik erzeugt wird – „Von Ähnlichkeit keine Spur.“ (Werner Hofmann).
- Kunsterfahrung ist nicht abtrennbar von Selbsterfahrung und von Prozessen der Bewußtseinsweiterung, die ihren Ausgang bei der Sensibilisierung des eigenen Körpers haben. Malerei als Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich (Sabine Röder).

- Die Intensität von Kunst wird an der Grenze des Lebens, in den Grenzsituationen des konventionellen Lebens erreicht – „... das ganz dunkle Bild, voll von einem überwältigenden Schweigen ...“ (Arnulf Rainer).
- Das Mystische der Kunst ist mit dem Schmutz und dem täglichen Jammer konfrontiert (Arnulf Rainer).

In dieser Spur wird die mindestens annähernde Explikation eines von Rainer selbst nicht ausformulierten Kunstbegriffs möglich. Künstler und Rezipienten von Kunst erfahren Kunst als Agenten und Akteure ihrer eigenen Performance. Ihre performativen Handlungen sind leiblich fundiert (vgl. Selbsterfahrungsbilder), historisch gesättigt (vgl. Hiroshima-Zyklus), selbstreferentiell (vgl. Christusköpfe) und reflexiv. Sieht man in dieser vierfachen Pointierung zunächst eher das Handeln des Künstlers, so ist damit zugleich der Denk-, Erfahrungs- und Handlungsraum sowohl des Rezipienten, als auch des Lernenden konturiert. Kunsterfahrung ist ein Modus von Praxis, in dem sich Wahrnehmen, Herstellen, Denken, Fühlen und Sprechen durchdringen.

Zur Gestaltung von Erfahrungsprozessen

Mit Oskar Bätschmann ist es die Funktion von Kunst und Künstler, Erfahrungsprozesse zu gestalten (vgl. Bätschmann 1996). Diese These bezieht sich erklärmaßen nicht nur auf die Erfahrungen, die Künstler mit der Kunst machen, sondern auch auf die Erfahrungen, die Rezipienten eröffnet werden können. Die Herstellung und Erfindung von Installationen und Objekten der Kunst – wie z. B. von Rebecca Horn oder Bruce Naumann – zielt nicht auf die Herstellung eines Werks, sondern auf die Auslösung eines Erfahrungsprozesses. „Erfahrungsgestaltung impliziert den schwierigen Wandel eines Publikums zum aktiven (wenn auch nicht unproblematischen) Partner und richtet sich auf Partizipation und Einbeziehung durch Einladung, Verlockung, Überwältigung, Schock und Gefährdung“ (a. a. O., S. 154 ff.). Der Erfahrungsgestalter stelle eine neue Variante in den wechselnden Bestimmungen des Künstlers dar.

Ich entscheide mich: Bätschmann beschreibt, kondensiert, auch eine wünschenswerte Variante des Lehrens. „Erfahrungsgestalter“ kann auch als anspruchsvolle Metapher für didaktisch Handelnde gelten. Mithin gehören die Erfahrungen, die durch die Schule, die durch Unterricht für Schülerinnen und Schüler an Kunst, durch Kunst und im Hinblick auf Kunst ermöglicht werden können, in unseren Zusammenhang. Unvermeidlich wird damit das Nachdenken über die Möglichkeit angestoßen, Erfahrungssituationen nicht nur in Museen und Ausstellungen, sondern auch in Schulen und Unterrichtsräumen zu inszenieren.

Die Inanspruchnahme von „Erfahrungsgestaltung“ als Leitkategorie gibt uns eine methodische Möglichkeit, didaktische Theorien des Kunstunterrichts, Praxen der Vergangenheit wie der Gegenwart daraufhin zu befragen, welche Erfahrungen sie vermittelt wissen wollen und welche Beiträge zur Auslösung von Erfahrungsprozessen sie geleistet haben. Die von Arnulf Rainer beschriebene Erfahrungspraxis des Künstlers konfrontiert dabei nicht nur mit einer „zeitgenössischen“ Vorstellung des künstlerischen Erfahrungspotentials, sondern kann zugleich der Differenzierung des Erfahrungsbegriffs dienen.

Natürlich kann es in diesem Zusammenhang um keine historisch-systematische Rekonstruktion gehen, sondern nur um eine Skizze von Stationen oder markanten Einschnitten.

Steht Pestalozzi am Anfang?

Am Beginn der Fachgeschichte war von Kunst keine Rede.

Zeichnen ist für *Pestalozzi* „eine linearische Bestimmung der Form, deren Umfang und Inhalt durch die vollendete Ausmessungskraft richtig und genau bestimmt“ werden (zit. nach Wunderlich 1892, S. 26). Der Begriff „Ausmessungskraft“ verweist auf den mathematischen Zusammenhang, in dem der Zeichenunterricht gesehen wird, der parallele Begriff „Kunstkraft“ auf die Hoffnungen, die über das Meßbare hinaus gehegt wurden. Von den weitgehend formalen zeichnerischen Übungen wurde erwartet, daß sie zugleich mit der charakterbildenden Funktion eine Folge für die „Kunstbildung“ hätten (vgl. Otto 1998a). Die Pestalozzi-Schüler Joseph Schmid und Johannes Ramsauer fordern zwar entschiedener als Pestalozzi, den „Kunstsinn“ zu achten, „schöne Gebilde“ zu erzeugen, den „Schönheitssinn“ zu entfalten, aber Kemp stellt sicher zu Recht fest, sie vertrauten „offenbar auf einen Automatismus des Schönheitssinns im Kinde“ (Kemp 1979, S. 294).

Die Frage nach dem Modus der Gestaltung von Erfahrung beantworten diese Konzepte weder im Hinblick auf ästhetische Erfahrung noch unter dem Gesichtspunkt der Erfahrungsorientierung von Lernprozessen überhaupt. Der Unterricht ist strikt anweisungsorientiert. Gelernt wird durch die Vermittlung von Regeln und Normen. *Die Schüler machen als abhängige Subjekte keine Kunsterfahrung, sondern eine Erziehungserfahrung.*

Zwei Konzepte der 20er Jahre: Gustaf Britsch und Johannes Itten

Als erste Schnittstelle, an der ein spezifisches, wenigstens in Ansätzen theoriefähiges Verhältnis zu Kunst und Kunstlehre sichtbar wird, markiere ich die 20er Jahre unseres Jahrhunderts. Ich muß mir in diesem Zusammenhang versagen, genauer zu begründen, warum ich die stärker durch „Bewegungen“, „Strömungen“ und Überzeugungen geleitete Reformpädagogik für unser Fach nicht für derart folgenreich halte, wie zuweilen angenommen wird (vgl. u. a. Oelkers 1989, bes. S. 144 ff.).

Zwei bis heute rezipierte, kritisierte und von jeweiligen Teilgruppen akzeptierte Protagonisten der 20er Jahre sind Gustaf Britsch (1879–1921) und Johannes Itten (1888–1967). Bei Britsch ist auf seine „Theorie der Bildenden Kunst“ (1926/1952) Bezug zu nehmen, bei Johannes Itten auf seinen „Vorkurs am Bauhaus“ (zwischen 1920 und 1922 entwickelt, 1963 publiziert). Insbesondere durch die Vermittlung von Anhängern der Theorie beider haben sie sowohl auf die Lehrerbildung als auch auf den Schulunterricht eingewirkt (vgl. Otto 1995, S. 219 f.).

Die Theorie von *Gustaf Britsch* hat zwei Wurzeln. Sie geht vom Status des Kunstwerks aus. Es sei eine geistige Leistung. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Werken werde es durch die Erlebnisse des Gesichtssinns bestimmt. Über diese weitgehend formale und tendenziell ahistorische Bestimmung hinaus greift der Verfasser die zu seiner Zeit aktuelle kulturtheoretische Erwägung vom gesetzmäßigen Wandel der geistigen Leistung (Haeckel) im Laufe der Epochen auf.

Britsch denkt in Gesetzmäßigkeiten: Die psychische Entwicklung des Menschen (Ontogenese) sei kultur- und gesellschaftsunabhängig Produkt der Stammesentwicklung (Phylogenese). Arnold Hauser hat den Hinweis gegeben, Annahmen gesetzmäßiger Entwicklungen hätten allemal die Tendenz, die handelnden Personen von der Verantwortung zu dispensieren. Ein treffendes Beispiel sind dafür sicher auch die damals entstandenen und z. T. bis heute nachwirkenden Phasenlehren der Psychologie (vgl. Spranger 1925; kritisch dagegen Oerter 1976, S. 67).

Namentlich die Anhänger und Nachfahren von Britsch haben seine Kunsttheorie auf den Schulunterricht übertragen. Aus den – allenfalls – Hypothesen wurden Normen, an denen Zeichnungen von Kindern unter dem Gesichtspunkt einer angenommenen Alters- und Entwicklungsgemäßheit gemessen und beurteilt werden (vgl. Betzler 1949, S. 177 ff.). Die Gefahr kann nicht ausgeschlossen werden, daß die Belegstücke für die Pseudotheorie (nach Kramp 1973, S. 45 f.) Produkte eines Interesse geleiteten Unterrichts sind.

Schon Hans Meyers hatte die „optizistische Verkürzung“ des Gesichtssinneserlebnisses als Basis der künstlerischen Leistung kritisiert (vgl. Meyers 1960, S. 82 f.). Aus heutiger Sicht beruhen die für Britsch so zentralen Gesichtssinneserlebnisse auf einem verkürzten Wahrnehmungsbegriff, der z. B. psychophysische Determinanten unbeachtet läßt. Die Hypothesen vernachlässigen die leibliche Dimension mentaler Prozesse (vgl. Damasio 1994) und ignorieren Einflüsse der kulturellen Umwelt auf das kindliche Zeichnen. Der zugrundeliegende Kunstbegriff reduziert durch die Favorisierung früher Kunst und durch die strikte Rückweisung von künstlerischen Realisaten des 20. Jahrhunderts den künstlerischen Erfahrungsraum.

Die Annahme von Entwicklungsgesetzen läßt keine Erfahrungsgestaltung auf Grund der Partizipation der Betroffenen zu, sondern normiert den Erfahrungsraum durch die theorieabhängige Vorgabe zugelassener Praxis. Eine Auseinandersetzung mit Kunst findet, wiewohl man sich auf eine „Theorie der Bildenden Kunst“ bezieht, nicht statt. *Keine Kunsterfahrung, eher die Erfahrung der dekretierten Unmündigkeit.*

Johannes Itten entwickelt seine Theorie in den Jahren 1920 bis 1922 während der kurzen Lehrtätigkeit im Vorkurs am Bauhaus. Sein Konzept bildet bis heute die Grundlage für zahlreiche Experimente an Fachhochschulen und Kunsthochschulen (vgl. Neu 1976). Über deren Absolventen und über verschiedene Itten-Schüler wurde Ittens Lehre in die Schulen getragen (vgl. Otto 1995). In dieser Rezeption ist u. a. auch das Bedürfnis der Schulen nach Systematik zu vermuten.

Das strukturierende Moment von Ittens Lehre ist vor allem anderen die Annahme durchgängiger Polaritäten im Bereich der bildnerischen Mittel und Wirkungen (vgl. Itten 1961, 1963, 1980). Im Blick auf Unterricht beschreibt Itten diese Praxis: „Das Finden und Aufzählen der verschiedenen Kontrastmöglichkeiten war immer eine der aufregendsten Unterrichtsstunden Solche Kontraste sind: groß–klein, lang–kurz, breit–schmal, schwarz–weiß, viel–wenig ...“ (Itten 1963, S. 17). Er zählt weitere 17 Kontrastpaare auf.

In einer vergleichsweise hochsituierten Sprache berichtet Itten an verschiedensten Stellen über seine Lehre der oben angezeigten Kontrastreihen im Kontext von spezifischen Ernährungs-, Gymnastik- und Verhaltensanweisungen: „Das Ziel

jeder schöpferischen Erziehung könnte nur jenes sein, welches den Menschen zum Menschen macht, ihn zur Meisterung seines Lebens fähig macht, zur körperlichen, seelischen und intellektuellen Meisterung seines Lebens“ (Rotzler 1978, S. 95).

Der Allgemeinheits- und Unbestimmtheitsgrad solcher Formulierungen, die den Vorzug haben, daß niemand dagegen sein kann, führt nicht selten zu einer Praxis, die gerade für Ittens Hoffnung, daß „sich die verschiedenartigen Temperamente und Begabungen individuell angesprochen fühlen“, wenig geeignet scheint. Oskar Schlemmer schreibt z. B. an Otto Meyer-Amden, Itten habe während chaotischer Verhältnisse innerhalb des Bauhauses „mit Diktatur bis zur Rücksichtslosigkeit und schulmeisterlichen Pedanterie“ für Ordnung gesorgt.

Dem Handeln von Itten liegt eine ideologisch unterfütterte Kontrasttheorie (vgl. Otto 1995, S. 221; Citroen 1971, S. 28 ff.; bes. Wick 1997, S. 96), keine Kunsttheorie, sondern eine Gestaltungstheorie in Verbindung mit weitgehend ideologischen Basissätzen zugrunde. Die Spielräume für Erfahrungsgestaltung sind durch die Konturierung der Gestaltungsaufgaben als Kontrastübungen formalistisch eingengt und inhaltlich verharmlost. Wo es bei Rainer z. B. um „entwerten“, „absorbieren“ und „beerdigen“ (vgl. weiter vorn) als Voraussetzung für das Verlangen geht, „selbst Hand anzulegen, in das Bild einzugreifen, zu verändern, weiter zu malen, zuzumalen“ (vgl. Röder 1988, S. 12), werden bei Itten formale „Kontraste“ geübt. Bätschmanns Kategorie der Erfahrungsgestaltung kann nicht greifen, weil keine den Übungskanon überschreitenden künstlerischen Erfahrungen gemacht werden, sondern Erfahrungen im Gebrauch der Mittel. Itten will zum „Sieg der Lichtschöpfung“ (Hanish, zit. nach Wick 1997, S. 94) durch eine „allgemeine (sic!) Kontrastlehre“ führen. Fazit: *Keine Kunsterfahrung – eher die Erfahrung eines komplexen und dominanten Lehrers.*

Nachdrücklich muß vermerkt werden, daß die stark rhythmisch orientierten figürlichen Zeichnungen, auf die die Kontrasttheorie nicht mehr anwendbar scheint, von der generellen Einschätzung ebenso ausgenommen sind wie die Bildanalysen (vgl. Wick 1988), die weiter ausgreifen, als die Kontrasttheorie zeigt.

Zwei Konzepte der 60er Jahre: Reinhard Pfennig und Gunter Otto

Die wachsende zeitliche Nähe zur Entstehung und Wirkung von Theorie- und Praxisprodukten reduziert die Übersicht und steigert den Begründungsaufwand. Aus Umfangsgründen beschränke ich mich wie im vorigen Abschnitt so auch in diesem und dem folgenden auf die Präsentation von zwei Konzepten, die Unterricht in diesem Fall explizit auf aktuelle Kunst beziehen.

Vor dem Hintergrund einer intensivierten und differenzierter gewordenen Diskussion über Allgemeinbildung und Fachdidaktik (vgl. u. a. Heymann 1997), über Schultheorien (vgl. u. a. Tillmann 1987), über allgemeindidaktische Theorien (vgl. u. a. Gudjons/Winkel 1980) und angesichts der Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Schulstruktur auf die Schulqualität (vgl. Tillmann 1989) – vor dem Hintergrund dieser das gesamte Schulsystem betreffenden Diskussionsbewegungen werden die Ansprüche an die Fachdidaktiken neu konturiert. Im Zeitraum zwischen 1960 und 1990 dürfte sich die Anzahl fachdidaktischer Publikationen vervielfacht haben, d. h., der Reflexionsbedarf in den Fachdidaktiken ist angestiegen. Zugleich

verändert sich die Frage z. B. nach den Unterrichtsinhalten naturgemäß unter dem Druck, der durch neue Themen, neue Intentionen, neue Funktionen der den Fächern korrespondierenden Kultursegmente entsteht.

Im Mittelpunkt der Untersuchung beider Konzepte steht die didaktische Argumentation im Hinblick auf Kunst als Potential für Erfahrungsgestaltung, als Denkform und Handlungsraum. Das schließt die durch die Auslegung des Bildes von Arnulf Rainer ausgelösten Aspekte korrespondierend oder konkretisierend mindestens partiell ein.

In einer seiner ersten Veröffentlichungen legt *Reinhard Pfennig* (1914–1994) präzise fest, worum es nach seiner Auffassung im Kunstunterricht in Volks-, Mittel- und Oberschulen zu gehen habe: „Es handelt sich um die Frage nach der Dimension des Bildwerks und damit eigentlich um die Kernfrage der Kunst, um die ästhetische Ordnung“ (Pfennig 1949, S. 19). Von allen Dimensionen des Bildwerks könne nur die formale unterwiesen werden, und „somit gilt die Erziehungsarbeit diesem formalen Zusammenhang, dem Formgefüge“ (a. a. O., S. 21). Im Einleitungstext des Katalogs zur Oldenburger Ausstellung „Versuche im Bereich der Kunst. Arbeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen dem 10. und 20. Lebensjahr“ (1959) verlautbart Pfennig zehn Jahre später den zweiten Kernsatz seines Konzeptes: „Die Ausdruckswelt und die Art ihrer Ordnung wandelt sich in den verschiedenen Epochen entsprechend den Wertsetzungen ... der betreffenden Epoche.“ (zit. nach Gäßler 1994, S. 19) Der erstgenannte Satz formuliert eine Ziel-Inhalts-Figur für den Kunstunterricht, der zweite – namentlich aus dem Munde eines studierten Archäologen und Kunsthistorikers – eine Trivialität, in der gleichwohl ein Großteil der Sprengkraft des neuen Ansatzes liegt.

Letztlich pointieren, konkretisieren und belegen die vier Bücher von Pfennig (1959; 1964; 1967; 1970) lediglich die in den beiden Zitaten vorgetragene Grundposition. Die These vom Wandel der Ordnungskonzepte wird zugespitzt: Nicht der Wandel wird zum Inhalt von Unterricht, sondern ein Produkt des Wandels: Die tiefgreifende Veränderung formaler Strukturen nach den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wird wohlbegründet. Daraus folgt die Art, in der der erste Kernsatz konkret gewendet wird: das Ordnungskonzept der Gegenwartskunst. Zu unterrichten sind die aus der Analyse der Gegenwartskunst erhobenen Gestaltungsprinzipien eben dieser Kunst. Sie heißen: „Durchdringung und Transparenz“ im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Raum (Pfennig 1959, S. 11 ff.), „Abstraktion und Konkretion“ im Hinblick auf die Modi der Bildfindung (a. a. O., S. 18), „Dynamisches Gleichgewicht“ im Hinblick auf instabile kompositorische Entscheidungen (ebd.), „Autonomie der Ausdrucksmittel“ im Hinblick auf die Verselbständigung der zuvor in Darstellungsdiensten stehenden Mittel (a. a. O., S. 24 ff.) sowie die beiden dicht beieinander liegenden Prinzipien „Strukturen“ und „Technik des Machens“, die sich auf die Formungs- und Herstellungsprozesse von Bild, Plastik und Objekten beziehen (a. a. O., S. 32 ff.). Der Titel der ersten Schrift von 1959 war ernst gemeint. Er heißt ausformuliert: *Analyse (der Kunst der Gegenwart) und Methode (des Unterrichts)*.

„Erfahrungsgestaltung“ ist bei Pfennig auf die Ergebnisse seiner Analyse bezogen. Die Gestaltungsprinzipien konturieren den Raum, in dem Erfahrungen

gemacht werden. Die vielfältigen Unterrichtsergebnisse, mit denen Pfennig die Praktikabilität seines Konzepts belegt, zeigen keinen „Absorptions-“, keinen „Zerstörungs-“ oder „Beerdigungsprozeß“ im Sinne von Rainer, der Basis neuer Lesearten, neuer Bildvorstellungen sein könnte. Sie dokumentieren vielmehr einen Assimilationsprozeß der Schülerinnen und Schüler an Vorgaben des Lehrers, an Vorgaben eines Repertoires, das durch den Lehrer eingebracht worden ist.

Daß diese Praxis des Malens, Formens, Zeichnens zur „Bewußtseinsweiterung“ der Lernenden geführt hat, muß bezweifelt werden. Meinhard Tebben weist in seiner Habilitationsschrift, einer der wenigen Evaluationsstudien im ästhetischen Bereich, eher die wohl weitgehende Folgenlosigkeit des Unterrichts in der späteren Lebenspraxis nach (vgl. Tebben 1986). Bleibt die Frage nach der Erfahrungsgestaltung. *Die Schülerinnen und Schüler machen Malerfahrungen, aber keine Kunsterfahrungen.*

Zwischen Reinhard Pfennigs und Gunter Ottos Konzepten gibt es einen oft übersehenen Unterschied. Pfennig analysiert primär Kunst. *Gunter Otto* (geb. 1927) konzentriert sich eher auf die Strukturen von Unterricht, in denen Kunst vermittelt wird. In diesem Sinne hat Gunter Otto angesichts der als schwer verständlich geltenden Zeitkunst vor allem nach den Verfahrensweisen gefragt, auf denen diese Kunst basierte. Er bezeichnet Material, Experiment und Montage als „Schlüsselbegriffe“ der Kunstpraxis (Otto 1964, S. 31 ff., 48 ff.), belegt sie an Beispielen aus der Bildenden Kunst und setzt sie allererst zu Verhaltensweisen des Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, in Beziehung (vgl. a. a. O., S. 43 ff., 47 ff.).

Gleichwohl ist auch das Konzept von Gunter Otto, von heutigen Einsichten ausgehend, rigide. Die Rigidität beruht jedoch nicht auf vorverordneten Kunststrukturen, sondern ist Produkt seiner der diffusen Unterrichtspraxis der Musischen Erziehung entgegengesetzten Aufmerksamkeit für Unterrichtsplanung, für unterrichtliche Strukturen (im Anschluß an Heimann 1962; vgl. die Unterrichtsplanung in Otto 1969/2. Aufl., S. 200 ff.).

Das Buch bietet keine curriculare Struktur für das Fach. Gunter Otto erörtert die Funktion der Kunst für den Menschen und unterstellt materialbezogenes, montageorientiertes und experimentelles Verhalten als jugendtypisch und didaktisch relevant. Er versucht Strukturen einer bestehenden Praxis bewußt zu machen, das theoretische Bewußtsein der Lehrerinnen und Lehrer zu stärken und eine besser begründbare Praxis zu etablieren. Zahlreich sind allgemeindidaktische Hinweise u. a. zur Unterrichtsgestaltung, zur Flexibilität des Unterrichtsstils, zum sozial-integrativen Verhalten, zum Prozeßcharakter des Unterrichts (vgl. a. a. O., S. 129 ff.).

Die Nähe von Gunter Ottos Konzept zur Kunst reduziert sich auf die Analogisierung des Kunstprozesses und des Unterrichtsprozesses. Der gegen Pfennig wie gegen Gunter Otto erhobene Vorwurf des „formalen Kunstunterrichts“ meint Unterschiedliches: bei Pfennig die Reduktion der Kunst auf Gestaltungsprinzipien und deren Einübung, bei Gunter Otto die formal orientierte Betrachtung des Unterrichtsprozesses. Kunst wird in diesem Unterricht weder „absorbiert“ noch „zerstört“ noch „beerdigt“. Sie wird bei Gunter Otto als Inhalt von Unterricht vorausgesetzt. Es gibt Aufgaben, in denen Semantik erzeugt und reflektiert wird. Dies ist aber kein zentrales Postulat. Zentral ist im Kontext der damaligen Diskussion viel-

mehr das Gebot erhöhter Reflexionstätigkeit. Das Konzept ist in der Gegenbewegung zur Praxis inhaltsarmer musischer Erziehung eher gegen Selbsterfahrung gerichtet. Grenzsituationen werden nicht erreicht. Welche Erfahrung kann gemacht werden? *Weniger eine Kunsterfahrung, eher eine Unterrichtserfahrung.*

Zwei Konzepte der 90er Jahre: Maria Peters und Pierangelo Maset

Nach einer gewissen Diskussionsmüdigkeit in der zweiten Hälfte der 80er Jahre – man wußte, was der andere auf bestimmte Stichworte hin erwidern würde – nach manchen berechtigten, aber auch unberechtigten Erwartungen an die Didaktik, gerät die Szene in der ersten Hälfte der 90er Jahre durch die Beiträge einer jüngeren Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern neuerlich in Bewegung. Dazu haben positive wie negative Kontextschübe beigetragen.

Die Erstarrungstendenzen durch allein an theoretischer Rationalität orientierte Schulen haben eher zugenommen, die Gefährdung des gesamten ästhetischen Lernbereichs auch. Andererseits lenkt die von der Didaktik zunächst nur zögernd wahrgenommene aktuelle Ästhetikdiskussion die Aufmerksamkeit auf die Erkenntnispotentiale der künstlerischen Unterrichtsfächer und auf den häufig verkürzten Lernbegriff der Schule. Das Schulsystem gerät zur gleichen Zeit als Ganzes nicht zuletzt durch die neuen Technologien unter Druck.

Die Bereitschaft innerhalb der Fachdidaktik Kunst wächst in diesen Jahren, ihre Legitimationsmuster im Lichte phänomenologischer, lern- und erkenntnistheoretischer oder philosophischer, kunst- und ästhetiktheoretischer Forschungen zu überdenken. Natürlich geraten dabei oft nur Ausschnitte in den Blick, und die Gefahr des Eklektizismus kann nicht immer vermieden werden. Die verschwärmte Rede von der Sondersituation des Kunstfaches, in der alles ganz anders als bei allen anderen ist, macht vielerorts einer eher realistisch orientierten Annahme der Lehrerrolle Platz. Vieles wird davon abhängen, daß diejenigen, die die Fachdidaktik an den Hochschulen vertreten bzw. vertreten müßten, die Hinwendung zur alltäglichen Lehrpraxis mitvollziehen – und die privaten Fluchträume der Kunst verlassen – nicht nur zur Verteidigung eines Faches, sondern mit der Bereitschaft, auch über die Schule als Ganzes nachzudenken, in der sie sich behaupten wollen.

Gewiß gehen nun auch entscheidende Impulse von den seit längerer Zeit beobachtbaren Flexibilisierungen sowohl im Kunst- wie im Wissenschaftsverständnis aus (Henrich 1989; Welsch 1990). Stärker prozessuale Momente treten gegenüber festgefügtten Werk-, Objekt- oder Produktbezügen hervor. Subjektanteile werden heute eher eingeräumt, ja für bedeutsam gehalten, als der alleinige Verweis auf die vermeintliche Objektivität der angeblich „exakten“ Wissenschaften. Daß der Körper am Denken beteiligt ist, sagen nicht mehr nur die Feministinnen, sondern inzwischen auch die Neurobiologen. Die wachsende Skepsis gegenüber dem alleinigen Glauben an das *cogito* des Descartes läßt sich in ästhetischen Kategorien auch als Zunahme der performativen Anteile in der Kunst und als wachsende Billigung der essayistischen Anteile in der Wissenschaft beschreiben. In diesem Kontext des Denkens stehen in unterschiedlicher Weise die Forschungen von Maria Peters (geb. 1959) und Pierangelo Maset (geb. 1954), die ich mit der Konsequenz einer performativen Öffnung des Unterrichts als signifikant für die Didaktik der 90er Jahre ansehe.

Maria Peters schreibt über: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther (Peters 1996). Schon die Titelworte lassen einen völlig andersartigen Zugriff auf Kunst und Rezeptionsprozesse vermuten, als ihn die konventionelle Fachdidaktik gewohnt ist.

Die weit ausholende Untersuchung der Rezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern fragt nicht nach der „Gestaltwahrnehmung“, nicht nach den Erlebnisqualitäten, sondern, überraschenderweise ganz und gar im Sinne von Arnulf Rainer, nach „semantische(n) und syntaktische(n) Sinnbrüche(n), Irritationen und Diskontinuitäten als produktives, d. h. innovativen Sinn stiftendes“ Potential (Peters 1996, S. 15). Dieser Ansatz wird auch in zwei Arbeiten zum experimentellen Zeichnen konsequent durchgehalten (vgl. Peters 1996; 1998). Hierbei werde jede Wahrnehmungs- und Zeichenweise relativiert. In den Zeichengesten verbinde sich Wahrgenommenes mit Vorstellungs- und Erinnerungsbildern (vgl. ebd).

Auch diese Studie enthält keine curricularen Erörterungen. Ich interpretiere das so: Die Auswahl der Lerninhalte wird durch den erwünschten Modus des Lernens gesteuert und nicht primär durch den Kanon kultureller Objektivationen determiniert.

Hier wird die produktive Nähe zu den Begriffen von Arnulf Rainer – absorbieren, entwerfen, beerdigen – nachrangig. Zentral ist eine neue lehrhafte Sicht auf Kunst, in der die Lernprozesse eher durch die Wahrnehmungen der Objekte und des Verhaltens zu ihnen ausgelöst werden, während sich die Lehrmaßnahmen darauf beschränken, Situationen zu inszenieren, Prozesse in Gang zu setzen, Hürden und Vorurteile abzubauen, Bereitschaften zu erzeugen. Das ist schwer genug. *Es geht um Atmosphären, in denen performative Prozesse in Gang kommen – als Voraussetzung für die partizipative Gestaltung von Erfahrung bezogen auf Kunst – und darüber hinaus.*

Pierangelo Masetts Grundlagenstudie „Ästhetische Bildung der Differenz“ (1995) projiziert einerseits philosophische Theoriefiguren – Ästhetik, Bildung, Kunst und Kunstvermittlung – in Gegenwartskontexte, befragt Traditionen, reflektiert die Tragfähigkeit von Geltungsansprüchen und konfrontiert mit Aufgabenbeschreibungen der Kunstpädagogik: „... ob es sich bei den für die Ästhetische Bildung ausgewählten Objekten realiter um Kunstwerke handelt, ist letztlich von zweitrangiger Bedeutung, denn die pädagogischen Absichten gehen der Zuschreibung zum Kunstwerk voraus: Es soll etwas anhand von und mit ästhetischen Objekten gelernt werden, wozu die Kunst unter Umständen auch vom Olymp (sic!) geholt werden kann“ (Maset 1995, S. 15).

Maset geht von der Dynamik des Ästhetischen aus. Eine Folge dessen ist u. a. die „Ungleichzeitigkeit von curricularen und ästhetischer Entwicklung“, (a. a. O., S. 18). Mit Vester wird in jedem Lernenden sein eigener Lerntyp gesehen. Entgegen der „Präformation des Blicks“ (a. a. O., S. 202) im älteren Kunstunterricht, und nicht nur in diesem, geht es in der differentiellen Ästhetischen Bildung um das „Erlernen der Perspektiven der Wahrnehmung ...“, die philosophische Fragen des Blicks und des Weltbildes einschließen.

Die Option allein für Sinnlichkeit greife zu kurz, „denn immer geht es auch um Begriffe, Kategorien und Ordnungen, die in den Zeichenprozeß, der ein Kognitionsprozeß ist, eingehen“ (a. a. O., S. 230).

Bei Maset tritt an die Stelle der Einheit, der Konsistenz, der Identität – was alles in vielfältigsten Bezügen bislang relevante Vorstellungen und Begriffe im Hinblick auf Kunst und Unterricht waren – die Aufgabe der ästhetischen Bildung der Differenz. Sie ist mithin die Befähigung zur Einbringung, zur Ausübung und zur Wahrnehmung des unendlich Differenten aller unserer Perzeptionen und Erkenntnisprozesse einschließlich der Erfahrung unserer selbst (vgl. a. a. O., S. 126). Masets Argumentation geht gleichermaßen von der Kunstpraxis aus, wie sie auf die Veränderung von Schule und Unterricht zielt. Ihr müßten Arnulf Rainer wie Horst Rumpf zustimmen können.

Differenzerfahrung ist bei Maset *ein Modus der Wahrnehmung und Erkenntnis. Kunst, im weitesten Sinne Ästhetisches, ist ein bevorzugter Gegenstand der Differenzerfahrung. Erfahrungsgestaltung erschließt Potentiale des Ästhetischen* – nicht zuletzt, um Schule und Unterricht auf ihre ästhetischen Implikationen zu verweisen – und zu verändern.

Ein Konzept der Erfahrungsgestaltung

Constanze Kirchner: Kinder und Kunst der Gegenwart, 1998

Der Durchgang durch unser Material zeigt ein schultypisches Ergebnis. In unterschiedlichen Konzepten wird der komplexe Inhalt „Kunst“ bis in die 80er Jahre hinein jeweils auf einen oder wenige Aspekte reduziert. Das ist, wie unterschiedlich auch immer motiviert, von Britsch bis Otto Reduktion von Komplexität zugunsten der Lehrbarkeit. Theorie und Praxis ändern sich offenbar erst mit den neuen Konzepten, die in den 90er Jahren präsentiert werden. Jetzt erst wird z. B. Erfahrungsgestaltung auf das Insgesamt von Kunstproduktion und -reflexion angebahnt, statt der Reduktion von Kunst und Didaktik, sei es auf formale Strukturen, sei es auf „Lernziele“.

Constanze Kirchner argumentiert ebenso auf der Höhe der grundschulpädagogischen Forschung wie im Kontext der Diskussion über ästhetische Bildung als movens der Allgemeinbildung. Sie grenzt sich von kognitionspsychologischen Vorbehalten gegenüber der Kunstvermittlung in der Grundschule ab und wendet einen Doppelgriff an, der auf der Linie unserer voranstehenden Argumentation liegt: Sie fokussiert die spezifischen ästhetischen Fähigkeiten und Interessen der Sechs- bis Elfjährigen und intendiert nicht nur, „*Verstehen zu ermöglichen, Deutungspotentiale und Ausdrucksrepertoires zu erweitern, Produktionsverfahren und Gestaltungsprinzipien kennenzulernen, sondern auch ... einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Kinder zu leisten*“ (Kirchner 1999, S. 23)

Das Motivations- und gleichermaßen das Legitimationsproblem der Auswahlentscheidungen – welche Künstler, welche Objekte – beruhen auf Entscheidungen, die durch kein Curriculum vorgegeben sind. Dabei bewährt sich die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit dem Kriterium, welche Impulse zur Erweiterung des Wahrnehmungsverhaltens aufgegriffen werden können: ungewöhnliche Materialqualitäten, die zum Nachgestalten und Experimentieren reizen, Angebote aus dem Alltag, Vertrautes in anderen Zusammenhängen zu entdecken, Phantasietätigkeit und Nachdenken anzuregen, Irritationen, Neugierde und Wißbegierde hervorzurufen.

Die Arbeiten der Kinder belegen, daß weder eine Sichtweise aufgezwungen wird, noch werden ihnen Wahrnehmungskonventionen angesonnen. Die Kinder legen selbst Hand an, greifen ein, formen um, malen im Anschluß an das Angebot weiter (vgl. Arnulf Rainer). *Sie schaffen sich Formen und Räume des Denkens und Handelns, weil der Unterricht ihnen die Chance zur Erfahrung gibt.*

Bleibt nur eines zu wünschen: daß die Kinder nach diesem Unterricht in der Grundschule in der Haupt- und Realschule, im Gymnasium und der Gesamtschule auf Situationen treffen, in denen sie weiterhin ihre Erfahrungen gestalten können.

Solcher Unterricht verdankt sich nicht nur der Qualität der Schule, sondern vor allem auch der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer.

Literatur

- Bätschmann, Oskar: *Der Künstler als Erfahrungsgestalter*. In: Stöhr 1996, S. 248–284
- Betzler, Emil: *Neue Kunsterziehung*. Frankfurt 1949
- Britsch, Gustaf: *Theorie der Bildenden Kunst*. 1. Aufl. 1926. Ratingen 1952
- Britsch, Gustaf: *Der Begriff des künstlerischen Tatbestandes*. In: Menning, Walter/Türr, Katharina (Hrsg.): *Gustaf Britsch: Schriften*. Berlin 1981, S. 122–126
- Citroen, Paul: *Mazdaznan am Bauhaus*. In: Neumann, Eckhard (Hrsg.): *Bauhaus und Bauhäusler*. Bern 1971, S. 28–34
- Damasio, Antonio: *Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München 1994
- Gäßler, Ewald: *Biographische Daten zu Reinhard Pfennig*. In: Pfennig 1994, S. 9–28
- Gudjons, Herbert/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. 9. Aufl., Hamburg 1997
- Güse, Ernst-Gerhard: *Arnulf Rainer. Malerei 1980–1990*. In: Rainer 1990, S. 10–31
- Heimann, Paul: *Didaktik als Theorie und Lehre*. In: *Die Deutsche Schule*, 54. Jg. (1962), S. 407–427
- Henrich, Dieter: *Kunstphilosophie und Kunstpraxis*. In: *Kunstforum*, Bd. 100/1989, S. 162–179
- Heymann, Hans Werner (Hrsg.): *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg 1997
- Hofmann, Werner: *Masken*. In: Rainer 1985, S. 5–13
- Itten, Johannes: *Kunst der Farbe*. Ravensburg 1961
- Itten, Johannes: *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre*. Ravensburg 1963
- Itten, Johannes: *Elemente der Bildenden Kunst. Studienausgabe des Tagebuchs*. Ravensburg 1980
- Itten, Johannes: *Bildanalysen*, hrsg. von Wick, Rainer. Ravensburg 1988
- Itten, Johannes: *Tagebücher Stuttgart 1913/1916 und Wien 1916/1919*, hrsg. von Badura-Triska, Eva, mit Kommentarb. Wien 1990
- Kemp, Wolfgang: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen ...“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870*. Frankfurt 1979
- Kramp, Wolfgang: *Der Theoriebegriff als Maßstab der Kritik schultheoretischer Aussagen*. In: Kramp 1973, S. 40–75
- Kramp, Wolfgang: *Studien zur Theorie der Schule*. München 1973
- Maset, Pierangelo: *Ästhetische Bildung der Differenz*. Stuttgart 1995
- Meyers, Hans: *Stilkunde der naiven Kunst*. Frankfurt 1960
- Neu, Till: *Von der Gestaltungslehre zu den Grundlagen der Gestaltung*. Ravensburg 1976
- Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München 1989
- Oerter, Rolf: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth 1967
- Otto, Gunter: *Woher kommen die Normen für den Kunstunterricht? Eine Text-Bild-Collage als Problemanzeige zwischen Albrecht Dürer und Johannes Itten*. In: Wichelhaus, Barbara/Sturm, Hermann 1995, S. 211–225
- Otto, Gunter: *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig 1964, 2. Aufl. 1969
- Otto, Gunter: *Johann-Christian zeichnet ohne „Ausmessungskraft“*. In: *KUNST+UNTERRICHT*, 228/1998a, S. 14–18
- Otto, Gunter: *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. I–III, Velber 1998b
- Panofsky, Erwin: *Die deutsche Plastik vom 11. bis zum 13. Jahrhundert*. München 1924 (Nachdruck 1969)
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Sämtliche Werke*, hrsg. von A. Buchenau u.a. Berlin 1927ff. (bes. Bd. 14 und 16)
- Peters, Maria: *Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther*. München 1996

- Peters, Maria: Experimentelles Zeichnen: Auf der Suche nach dem „Urstrich“ zwischen Kind und Künstler. In: Rabits Kunst, Einheit 2. Heidelberg 1996, S. 1–26
- Peters, Maria: Im experimentellen Zeichnen gehen die Namen der Dinge fremd. In: KUNST+UNTERRICHT, 223/1998, S. 15–18
- Pfennig, Reinhard: Plastisches Gestalten in der Schule. Oldenburg 1949 (= Die Laterne, H. 21)
- Pfennig, Reinhard: Bildende Kunst. Analyse und Methode. Oldenburg 1959
- Pfennig, Reinhard: Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1964, 1967, 1970
- Pfennig, Reinhard: Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Druckgraphik. Oldenburg 1994 (Ausstellungskatalog Stadtmuseum Oldenburg)
- Rainer, Arnulf: Selbstdarstellungen. Fotoübermalungen 1968–72. München: Galerie van de Loo 1972 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Retrospektive 1950–1976. München: Lenbachhaus 1977 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: ... als van Gogh als ... Überarbeitungen von Photos und Reproduktionen von van Gogh Selbstportraits. München: Galerie van de Loo 1980 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Profile. München: Galerie van de Loo 1982 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Hiroshima. Werkgruppe aus 57 Bildern. Ausstellung in 18 europäischen Städten 1983–1985 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Die Finger malen. Ausstellung zus. mit Louis Soutter. Frankfurt: Schirn Kunsthalle 1986 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Werke der fünfziger bis achtziger Jahre. Kassel: Neue Galerie 1988 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Alte Meister. Innsbruck: Galerie Krinzinger 1989 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Malerei 1980–1990. Saarbrücken: Saarland Museum Saarbrücken 1990 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: Ausstellung Kunsthalle Dominikanerkirche Osnabrück/Hessisches Landesmuseum Darmstadt 1993 (Ausstellungskatalog)
- Rainer, Arnulf: abgrundtiefe, perspektiefe, Retrospektive 1947–1997. Krems: Kunsthalle Krems 1997
- Ramsauer, Johannes: Zeichnungslehre. Stuttgart 1821 (Ausstellungskatalog)
- Röder, Sabine: „Lustmörder der Kunst“. In: Rainer 1988, S. 11–41
- Rotzler, Willi: Johannes Itten. Werke und Schriften. Zürich 1972
- Schmid, Joseph: Elemente des Zeichnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. Bern 1809
- Schmid, Peter: Anleitung zur Zeichenkunst, besonders für diejenigen, die ohne Lehrer dieselbe erlernen ... Berlin 1825
- Schmid, Peter: Das Naturzeichnen für den Schulunterricht. Berlin 1829
- Schmid, Peter: Plan, wie Peter Schmid's Zeichnen-Methode in allen Schulen mit Erfolg und fast ohne Umstände einzuführen ist ... Berlin 1835
- Schütt, Jutta: Arnulf Rainer. Überarbeitungen. Berlin 1994
- Schütz, Otfried: Britsch und Kornmann. Quellenkundliche Untersuchungen zur Theorie der Bildenden Kunst. Würzburg 1993
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925
- Stöhr, Jürgen (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996
- Tebben, Meinhard: Warum nicht fürs Leben. Oldenburg: Universität 1986
- Tebben, Meinhard: Das kunstpädagogische Konzept Reinhard Pfennigs. Geschichte und Gegenwart. Oldenburg 1997
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990
- Wichelhaus, Barbara/Sturm, Hermann (Hrsg.): Breccien artificiell. Ästhetisches Objekt & ästhetisches Subjekt. Viersen 1995
- Wick, Rainer K.: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik. Lüneburg 1997
- Wunderlich, Theodor: Illustrierter Grundriß der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im Freien Zeichnen. Stuttgart 1892

Einleitung

Ein neuer und anderer Blick auf die kindlichen Zugänge zur Kunst leitet die vorliegende Untersuchung. Mit dem kritischen Beleuchten und Abrücken von einseitig kognitionspsychologisch orientierten Vorbehalten gegenüber der Vermittlung zeitgenössischer Kunst in der Grundschule wird ein Perspektivenwechsel eingeleitet, der neue Wege zum Verständnis der Kinder in ihrem Umgang mit Kunst eröffnet. Die spezifischen ästhetischen Fähigkeiten und Interessen der Sechs- bis Elfjährigen, so das Altersspektrum in den ersten vier Schuljahren, werden fokussiert, statt kognitive Defizite zu beklagen. Zwei zentrale Forschungsanliegen werden parallel verfolgt: Zum einen geht es um die Frage nach der Eignung bestimmter künstlerischer Ausdrucksformen für die Vermittlung in der Grundschule. Zum anderen stehen die produktiven und rezeptiven ästhetischen Prozesse der Kinder im Umgang mit spezifischer Gegenwartskunst im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses, womit sich Fragen nach dem altersadäquaten Rezeptionsvermögen, den kindlichen Präferenzen für verschiedene Kunstrichtungen und vor allem nach den Motivationsfaktoren für die Erfahrung mit Kunst verbinden.

Fraglos ist die Auseinandersetzung mit Kunstwerken wesentliches Element ästhetischer Bildung, nicht nur, um mit künstlerischen Hervorbringungen vertraut zu werden, Verstehen zu ermöglichen, Deutungspotentiale und Ausdrucksrepertoires zu erweitern, Produktionsverfahren und Gestaltungsprinzipien kennenzulernen, sondern auch – und das vor allem –, um einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Kinder zu leisten. Die Begegnung mit Kunst erlaubt Erkenntnisse, die nur im Dialog mit Kunstwerken zu gewinnen sind. Wird ein Zugang zur Kunst geschaffen, kann dies zu einer Beschäftigung mit künstlerischen Objekten führen, die für Schülerinnen und Schüler ein Leben lang bedeutsam und bereichernd ist.

Die Beschäftigung mit der Frage nach Kunstformen, die sich in besonderer Weise zur Vermittlung in der Primarstufe eignen, um einen Zugang zur Welt der Kunst zu eröffnen, orientiert sich an den ästhetischen Interessen und Bedürfnissen der Sechs- bis Elfjährigen. Die im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelten Kategorien für eine Werkauswahl treffen vorwiegend auf spezielle Kunstformen zu, die nach 1945 entstanden sind. Kunstwerke sind dann zur Vermittlung geeignet, wenn ungewöhnliche Materialqualitäten zum Nachgestalten und Experimentieren reizen, aus dem Alltag Vertrautes in anderen Zusammenhängen entdeckt wird und zu Wiedererkennen führt, wenn Motive die Phantasietätigkeit und das Nachdenken anregen, wenn die Produktionsverfahren Berührungspunkte zu eigenem ästhetischen Verhalten im Spiel aufweisen oder wenn Irritationen entstehen, zugleich jedoch Neugierde und Wißbegierde hervorgerufen werden. Als weiteren wesentlichen Aspekt im Kontext der Vermittlung aktueller Kunst nennt bereits Alfred Lichtwark (1887) den Bezug zur Lebenswirklichkeit des Rezipienten, der mit Gegenwartskunst eher gegeben ist als mit zeitlich weit entrückter historischer Kunst. In gegenwärtiger Kunst finden Zeitgeschennisse, Bilder unserer Umwelt, Wahrnehmungsspezifika

etc. ihren Niederschlag, die im rezeptiven und produktiven Dialog zur ästhetischen Erfahrung beitragen.

Grundschulkinder reagieren auf die Begegnung mit aktueller Kunst meist offen, interessiert und unvoreingenommen. Den Fragen, warum sich Sechs- bis Elfjährige in dieser Weise verhalten bzw. wie die Bedingungen kindlichen Verstehens von Kunst aussehen, wird mit der Untersuchung des ästhetischen Vermögens von Kindern sowohl im Spiel und Freizeitverhalten als auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive nachgegangen. Im Anschluß werden mögliche Gründe für die besondere Aufgeschlossenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber Gegenwartskunst diskutiert. Die unmittelbare Erlebnissfähigkeit, die ausgeprägte Phantasietätigkeit, der Forscherdrang, das Interesse am Phänomen und die kindliche Spielfähigkeit sind nur einige alterstypische Momente, die eine besondere Disposition der Sechs- bis Elfjährigen für ästhetische Erfahrungen kennzeichnen. Diese ausgeprägte Empfänglichkeit für ästhetische Prozesse wird vor dem Hintergrund der Entwicklung des symbolischen Denkens durch Erkenntnisse zum kindlichen Rezeptionsvermögen gestützt. Bildhafte, sinnlich geprägte ästhetische Erkenntnisweisen erlauben andere, altersadäquate Zugänge zur Kunst. Die ästhetische Erfahrung am Werk ist nicht an Sprache gebunden, wenngleich sicherlich das Gespräch zum vertiefenden Verständnis eines Kunstwerks beitragen kann. Insofern sind auch entwicklungsgemäße Vermittlungsmethoden erforderlich, die nichtsprachliches Verstehen ermöglichen.

Lehrpläne fordern den Umgang mit aktueller Kunst, Unterrichtsmaterialien bieten methodische Hilfen zur Beschäftigung mit moderner und zeitgenössischer Kunst an, Schulbücher und Fachzeitschriften präsentieren Unterrichtsbeispiele zur Annäherung an Gegenwartskunst, jedoch ohne auf einen theoretisch fundierten und differenzierten Begründungszusammenhang für die Vermittlung von Kunst der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Grundschule verweisen zu können, der die kindlichen Rezeptionsvoraussetzungen und ästhetischen Bedürfnisse, das kognitive Vermögen und die ästhetisch-praktischen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen berücksichtigt.

Die ungesicherte Legitimität des unterrichtlichen Umgangs mit zeitgenössischer Kunst in der Primarstufe hat zahlreiche Einwände gegen die Vermittlung speziell von Gegenwartskunst zur Folge, die mit der vorliegenden Arbeit diskutiert und widerlegt werden. Mit dem Untersuchen der Bedingungen und Grundlagen der Kunsterfahrung im Grundschulalter wird ein erstes fachliches Fundament gelegt, um die Vermittlung zeitgenössischer Kunst zu begründen und damit verstärkt in der Kunstpädagogik besonders der Primarstufe zu etablieren.

Zur Arbeitsmethode

Wissenschaftstheoretisch basiert die vorliegende Untersuchung auf der Hermeneutik, da es um das Verstehen von Kommunikationsprozessen und symbolisch-anschaulichen Äußerungen geht sowie um Sinnzusammenhänge beim Erschließen und Auslegen ästhetischer Prozesse. Ein unmittelbarer Zugriff auf die innerlichen Prozesse ästhetischer Erfahrung und Erkenntnis von Kindern im Umgang mit Kunstwerken ist nicht möglich, lediglich deren Rekonstruktion und Interpretation.

Das Verstehen der kindlichen Zugänge zur Kunst entwickelt sich sukzessive aus verschiedenen theoretischen Elementen und empirischen Anteilen, die zirkulär und dialogisch miteinander verknüpft werden. Das methodische Vorgehen orientiert sich an den Prämissen qualitativer Forschung, die neben der Theoriegeleitetheit verlangt, daß das Untersuchungsfeld vertraut ist, um daraus erste Forschungsfragen zu entwickeln, sowie daß Offenheit im Forschungsprozeß gegeben ist, damit sich die Strukturierung des Forschungsvorhabens im Verlauf der Untersuchung entfalten und verändern kann.

Anlaß und Grundlage für die vorliegende Studie ist die eigene langjährige kunstpädagogische Arbeit mit Kindern in der Grundschule. Erste Ideen, Überlegungen und Thesen gehen auf die dort gewonnen Erfahrungen zurück – sie sind aus der Praxis gewachsen. Insbesondere die positiven Reaktionen der Sechs- bis Elfjährigen auf die Begegnung mit bestimmten künstlerischen Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst verstärkten das didaktische Interesse an der Vermittlung von Gegenwartskunst. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die aus eigenem Unterricht resultierende Annahme, daß sich die Beschäftigung mit ausgewählter zeitgenössischer Kunst in besonderem Maße für das Freisetzen ästhetischer Erfahrungen eignet.

Mit dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird das Gegenstandsfeld abgesteckt: Aussagen zu den Voraussetzungen, Bedingungen und Zielen der Kunsterfahrung im Grundschulalter, die in die kunstdidaktische Theoriebildung eingebettet sind, werden erörtert und geprüft, um Forschungsfragen für die weitere Untersuchung zu präzisieren. Aus Kapitel 1 ergeben sich Fragen nach dem kindlichen Rezeptionsvermögen und bestimmten Präferenzen im Umgang mit Kunst, Kapitel 2 wirft Überlegungen zur fachlichen Eignung spezifischer Kunst auf, wenn man sich an Inhalten, die Sechs- bis Elfjährige beschäftigen, orientiert. Grundlegend für den Dialog mit Kunstwerken sind die spezifische ästhetische Struktur der Kunstobjekte, auf die sich die ästhetische Erfahrung bezieht, sowie der Verstehensprozeß. Hier bedarf es der Klärung von Begriffsbestimmungen und Denkkonzepten.

Im zweiten Teil werden Erkenntnisse aus der Sozialisationsforschung herangezogen, um den kindlichen Bedürfnissen und Interessen, Elementen ihrer Lebenswelt, Träumen und Wünschen als Ausdruck dessen, was Kinder bewegt, nachzugehen. Daraufhin werden Korrespondenzen zu künstlerischen Hervorbringungen offengelegt, die einen persönlichen Bezug zum Werk evozieren und sich dadurch in besonderem Maße zur Vermittlung eignen können. Untersuchungen zum kindlichen Spiel geben Aufschluß über ästhetische Verhaltensweisen der Sechs- bis Elfjährigen, die teilweise mit Produktionsverfahren in künstlerischen Prozessen kongruent sind. Mit Kapitel 1 und 3 werden die Fragen nach der Rezeptionsfähigkeit von Grundschulkindern bzw. dem ästhetischen Vermögen aus dem ersten Teil dieser Arbeit verfolgt: Unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer und pädagogischer Forschungsergebnisse können die ästhetischen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen in Ansätzen beschrieben und Aussagen zum Rezeptionsvermögen getroffen werden.

Aus dem theorieorientierten zweiten Teil der Untersuchung ergeben sich Thesen für Kriterien einer Werkauswahl, Annahmen hinsichtlich spezifischer Motivati-

onsfaktoren für die kindlichen Zugänge zur Kunst sowie Vermutungen in bezug auf kindliche Wege ästhetischer Erkenntnis, die empirisch weiterentwickelt und differenziert werden (Teil III). Darüber hinaus können mit dem empirischen Forschungsabschnitt Fragen nach den ästhetischen Vorlieben der Kinder in Verbindung mit ästhetischer Praxis beantwortet werden. Erst die hermeneutische Verknüpfung aller sich wechselseitig ergänzenden Untersuchungselemente, nämlich Praxiserfahrung und Theorieanteile sowie Erkenntnisse der Empirie, führt zu den induktiv gewonnenen vorliegenden Forschungsergebnissen.

Mit einem Ausblick auf didaktische Überlegungen zur Vermittlung bestimmter künstlerischer Werke in der Grundschule – auf der Basis der vorangestellten fachlichen Grundlage – wird ein Bogen zum Ausgangspunkt dieser Arbeit geschlagen: Beispiele aus der Unterrichtspraxis zeigen methodische Möglichkeiten, Kinder für die Erfahrung mit Kunst zu sensibilisieren (Teil IV).

Teil I

Dialog mit Kunstwerken: Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele der Kunsterfahrung

Mit diesem Abschnitt werden die vielfältigen Aspekte, die mit der Vermittlung von Kunst in der Grundschule in Verbindung stehen, offengelegt. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf das komplexe Gegenstandsfeld werden knapp skizziert, um einen ersten Überblick zu bieten und Forschungsfragen zu konkretisieren. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses steht die Erfahrung von Kindern mit zeitgenössischer Kunst. Deshalb zielt der Blick besonders auf den Umgang mit Gegenwartskunst – also solchen Kunstformen, die sich seit dem Jahr 1945 entwickeln konnten.

Mit einem kurzen historischen Abriss richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Beschäftigung mit Kunstwerken im Kontext didaktischer Theoriebildung, seit sie für die Primarstufe explizit gefordert wird. Der jeweilige Stellenwert des Umgangs mit Kunstwerken mit seinen inhaltlichen Implikationen wird grob umrissen: Sowohl der Stellenwert von produktiver und rezeptiver Erfahrung mit künstlerischen Objekten im Rahmen der fachtheoretischen Debatte wird beleuchtet und diskutiert als auch der pädagogische und fachliche Wert des Umgangs mit Kunstwerken für das Kind.

Anhand verschiedener empirischer Studien zu ästhetischen Vorlieben und der ästhetischen Urteilsfähigkeit von Grundschülerinnen und -schülern werden Fragen nach dem Rezeptionsvermögen der Sechs- bis Elfjährigen, den ästhetischen Bedürfnissen und der Fähigkeit zur ästhetischen Wertschätzung, erörtert. In der Widersprüchlichkeit der diesbezüglichen Befunde und Einschätzungen lassen sich spezifische Problemfelder aufzeigen: Es ergeben sich Fragestellungen vor allem im Hinblick auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen, die mit Teil II dieser Arbeit aufgegriffen und entfaltet werden.

Vorrangig sind pädagogische und fachliche Ziele Maßstab didaktischer Entscheidungen für oder gegen den altersgemäßen Umgang mit bestimmten Kunstwerken, nicht die vermeintlichen ästhetischen Präferenzen von Kindern. Die Frage nach der Bildauswahl wird vor dem Hintergrund der Inhaltsbereiche und der pädagogischen Interessen unseres Faches diskutiert. Mit der Verschränkung von Kunstbegegnung¹ und ästhetischer Praxis im Unterricht rücken die ästhetischen

¹ Die Ausdrücke „Umgang mit Kunst“, „Dialog mit Kunst“, „Begegnung mit Kunst“ etc. werden als synonyme Begriffe verwendet. Sie beinhalten den spezifischen, auf Kunst bezogenen Prozeß ästhetischer Erfahrung (vgl. Teil I, Kap. 3).

Bedürfnisse und Handlungen der Kinder in das Blickfeld. Dabei ergeben sich Überlegungen zur Relevanz ästhetischer Praxis im Zusammenhang mit kindlicher Kunstrezeption, die exemplarisch anhand der Gegenüberstellung von zwei fachdidaktischen Positionen ausgeführt werden. Das 2. Kapitel dient somit der weiteren Klärung des Gegenstandsbereichs kindlicher Kunsterfahrung und richtet sich auf die Darstellung der Begründungszusammenhänge für das weitere Untersuchungsinteresse.

Den durchgängig anklingenden Fragen nach der Werkanalyse und damit verbunden dem potentiellen Kunstverstehen wird ausführlich im 3. Kapitel Rechnung getragen, indem das spezifische Gegenstandsfeld, auf das sich die ästhetische Erfahrung mit Kunstwerken bezieht und das Inhalt kunstpädagogischer Bemühungen ist, fokussiert wird. Eigenarten und Strukturen künstlerischer Objekte, die Bestandteil des Rezeptionsprozesses sind und die in die Sinnkonstitution eingehen, werden dargelegt. Das Kunstwerk wird im Rezeptionsprozeß durch den Betrachter konkretisiert: Ästhetische Prozesse basieren auf der Dialogstruktur zwischen künstlerischem Objekt und Rezipient im Prozeß der ästhetischen Erfahrung. Mit einem Exkurs zum Verstehensprozeß wird der subjektive Zugang zum Kunstwerk nicht nur legitimiert, sondern auch als einzig möglicher begründet.

1 Der Umgang mit Kunstwerken als Gegenstand grundschulspezifischer Kunstpädagogik

Alfred Lichtwarks (1887/1902) Forderung nach den „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ markiert den Beginn der Vermittlung von Bildender Kunst innerhalb kunstpädagogischer Theoriebildung und wurde von diesem Zeitpunkt an in unterschiedlichsten Ausprägungen vor dem Hintergrund verschiedenster kunstpädagogischer Konzeptionen diskutiert. Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch nur neuere kunstpädagogische Ansätze berücksichtigt, die die Verzahnung von Kunsterfahrung und ästhetischer Praxis behaupten, denn Handlungsorientierung und Eigentätigkeit der Kinder sind unverzichtbare Voraussetzung grundschuldidaktischer Überlegungen (vgl. z. B. Neuhaus 1983, Gudjons 1986, Duncker 1994).

Die didaktische Verschränkung von Kunstrezeption und ästhetischer Produktion wird seit Pfennig (1959/1975) und Otto (1964/1969) immer wieder als notwendiges Element ästhetischen Lernens hervorgehoben und vor allem von Wolfgang Legler (1979) mit der geforderten Einheit von Denken und Machen begründet. Programmatisch verlangt Reinhard Pfennig (1959/1975, S. 187): „Das Kunstwerk gehört zum Kunstunterricht – vom ersten Schultage an.“ Gunter Otto (1964/1969, S. 154) rekurriert zwar auf die Einigkeit der „Mehrzahl der Theoretiker, ... daß sechs- bis elfjährige Kinder im allgemeinen noch so stark an der Erscheinungswirklichkeit der Dinge haften, daß sie die Transzendierungen und Transformierungen der gegenwärtigen Kunst kaum verstehen können“, meint aber, daß die „Einführung bildnerischer Problemlösungsprozesse“ durchaus mit Grundschulkindern anhand von (aktueller) Kunstbetrachtung praktikabel sei (ebd.).

Seither ist das Einbinden von Kunstwerken in den Kunstunterricht auch für die Primarstufe konstitutiv. Hermann Burkhardt (1971) bestätigt Ottos Annahmen mit eigenen Erfahrungsberichten und fordert dezidiert die „Bildbetrachtung in der Grundschule“ (ebd., S. 99 f.). Die Kunstbetrachtung soll sich nicht nur an dem „kindlichen Interesse, (das sich) vor allem auf das Motivische der Bilder erstreckt“ (ebd., S. 12) orientieren, sondern „Bilder mit sperriger Sinnstruktur“ einbeziehen, da diese didaktisch ergiebiger seien. Ziel ist hierbei die „sachliche Bildanalyse“, d. h. Motiv, Ausdrucksgehalt, Form- und Farbprobleme zu erkennen (ebd., S. 13).

Richteten sich die genannten Beispiele kunstdidaktischer Theoriebildung vor allem auf das Lösen von Gestaltungsproblemen, vollzieht Hermann Hinkel (1972/1980) in bezug auf den Primarbereich die Wende zur Visuellen Kommunikation: „Der Schüler soll zu einer allgemeinen Kritikfähigkeit und Autoritätsbefragung gegenüber allen optischen Medien (Kunstwerk, Foto, Plakat, Film, Fernsehen, Comic) und deren Informationen veranlaßt und befähigt werden“² (ebd., S. 15).

² *Einschub im Original*

Auch Johann Denker (1976) formuliert als oberstes Lernziel das „bewußte und kritische Handhaben der ästhetischen Dimension in allen ihren Erscheinungen und Verknüpfungen“ (ebd., S. 57), will letztlich jedoch bildnerische Problemlösungen vermitteln. Etwas weiter gefaßt, heißt es bei Johannes Eucker und Helga Kämpf-Jansen (1979, S. 500): „Schüler der Grundstufe sollten verschiedene Bildmedien und Bildsorten sowie verschiedene ästhetische Objekte kennenlernen.“ Ziel ist neben anderen pädagogischen und fachlichen Anforderungen ebenfalls das Aufdecken von Kommunikationsstrukturen (vgl. ebd.). Als Errungenschaft der 70er Jahre gilt, daß Alltagsgegenstände zu Fachinhalten der ästhetischen Erziehung erhoben wurden (vgl. u. a. Ehmer 1979).

Die erneute Hinwendung zu den Inhaltsbereichen kindlicher Lebenswelt in der Praxis des Kunstunterrichts der Primarstufe ist besonders Adelheid Staudtes (1980) Verdienst. Damit wird eine offenere ästhetische Praxis angeregt. Gegenstands- und Lernzielorientierung werden durch die notwendige Schülerorientierung und Problemorientierung abgelöst. Aufgrund der veränderten inhaltlichen Schwerpunktsetzung zugunsten des Einbeziehens von alltäglichen ästhetischen Objekten wird der Gegenstandsbereich Kunst nicht als kunstunterrichtliches Thema hervorgehoben. Die vielfältigen inhaltlichen Möglichkeiten, die die Beschäftigung mit Kunstwerken bietet, werden insofern von Staudte (1980) nicht thematisiert, jedoch von Eucker und Kämpf-Jansen (1980) für die Sekundarstufe I sowohl theoretisch begründet als auch praktisch belegt: In den Unterrichtsbeispielen wird die ästhetische Praxis (Übernahme von Motiven, Nachgestaltung, Ergänzung von Kompositionsformen etc.) explizit für die Auseinandersetzung mit ästhetischen und künstlerischen Objekten³ eingesetzt und damit die Verbindung von ästhetischer Praxis und Kunsterfahrung betont (vgl. zu den methodischen Zugriffsweisen auch Otto 1974, Hinkel 1982). Nach der relativen „Abstinenz“ der 70er und z. T. noch Anfang der 80er Jahre hat vor allem die museumspädagogische Praxis den Umgang mit aktueller und historischer Kunst wieder angeregt.⁴

Unter verändertem Blickwinkel greifen Gunter und Maria Otto (1987) den Umgang mit Kunstwerken auf: „Bilder präsentieren und repräsentieren Lebensweisen und Lebensformen. Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (ebd., S. 20). Nicht das Werk steht nunmehr im Zentrum des Auslegungsprozesses, sondern das ästhetische Verhalten⁵ der Schülerinnen und Schüler: Ausge-

³ Es wird zwischen ästhetischen und künstlerischen Objekten folgendermaßen unterschieden: im Gegensatz zu künstlerischen Hervorbringungen sind ästhetische Objekte nicht von Künstlerinnen oder Künstlern hervorgebrachte Gegenstände, sondern Alltagsobjekte oder ästhetische Produkte von Kindern und Laien. Die sprachliche Unterscheidung von „ästhetischen“ und „künstlerischen“ Artefakten oder auch Prozessen geht auf die begriffliche Differenzierung ästhetischer Praxis von Dietrich Grünewald zurück: „Die attributive Bestimmung künstlerische Praxis mag eindeutiger das Gemeinte nennen, doch da traditionell im Wort ‚künstlerisch‘ Assoziationen zu ‚spezialisiert‘, ‚privat‘, ‚qualitativ‘ (im Sinne von innovativer Qualität) mitschwingen, hier jedoch primär auf Grundfähigkeiten, auf Breite insistiert wird, ist es sinnvoll, die Bezeichnung ‚künstlerische Praxis‘ für Lernprozesse/Aktivitäten einer professionellen, spezialisierten Zielgruppe zu reservieren, die Bezeichnung ‚ästhetische Praxis‘ für Lernprozesse von Laien, z. B. Schüler der allgemeinbildenden Schule, zu wählen“ (Grünewald 1994, S. 17).

⁴ Vgl. u. a. den Katalog des Sprengel-Museums (Liebelt 1985) und die Kataloge des Hessischen Landesmuseums Darmstadt (1986, 1987).

hend von den Handlungen der Kinder in bezug auf Kunstwerke, werden die vielfältigen Varianten des Auslegens von Bildern als ästhetische Praxis ausführlich dargestellt und in einen theoretischen Kontext gestellt, der diese Verfahren begründet. Freilich erschöpft sich das Kunstwerk nicht im Widerspiegeln von Lebensentwürfen der Künstlerinnen und Künstler: Die ästhetische Erfahrung beruht auf der spezifischen symbolisch-präsentativen Struktur des künstlerischen Objekts (vgl. Teil I, Kap. 3.1).

Gegenwärtige Tendenzen

Um die Vermittlung von historischer und aktueller Kunst⁶ in der Grundschule bemühen sich zunehmend mehr Kolleginnen und Kollegen (vgl. z. B. K+U 204/1996), was heißt, daß Kunstobjekte im Unterrichtsalltag an Bedeutung gewinnen. Der Umgang mit Kunstwerken in der Grundschule ist nicht nur Teil des Kunstunterrichts, sondern erhält auch in anderen Fächern Raum. Im Deutschunterricht dienen Bilder als Motivation zum Geschichtschreiben, im Sachunterricht werden mit Hilfe historischer Kunstwerke Lebensweisen früher und heute verglichen. Religionsbücher visualisieren biblische Inhalte anhand entsprechenden Bildmaterials.

Parallel zu dieser Entwicklung wurde die Kunstvermittlung curricular festgeschrieben (vgl. z. B. in Hessen: Rahmenrichtlinien 1983, Rahmenplan 1995), und der kindliche Umgang mit Kunstwerken hat sich als allgemein anerkanntes und erstrebenswertes Bildungsziel etabliert. Darauf verweisen beispielsweise außerhalb des fachlichen Diskurses liegende Strömungen, wie das Erscheinen zahlreicher Kinderkunstabücher⁷, die auf lebendige Weise Zugänge zu Kunst und Künstlern schaffen wollen: Kunst ist die bunte Erlebniswelt, die es zu entdecken gilt.

Auch Unterrichtsmaterialien und Schulbücher⁸ für die Grundschule, die in den letzten Jahren erschienen sind, beziehen sich auf Kunstwerke. Hierbei werden historische Werke sowie aktuelle Malerei, Graphik, Plastik und Installationen berücksichtigt. Folgt man den jüngeren Publikationen, so sollen die künstlerischen Objekte neugierig machen, zum Entdecken anleiten, Phantasievorstellungen stif-

⁵ Ästhetisches Verhalten beschreibt sowohl die genuine ästhetische Tätigkeit des Menschen, die sich in ästhetischen Ausdrucksformen (in Bildern, in der Musik, im Spiel, im Tanz etc.) äußert, als auch den produktiven und rezeptiven Umgang mit künstlerischen Objekten. Ästhetisches Verhalten impliziert die ästhetische Erfahrung im Produktions- wie im Rezeptionsprozeß. Darüber hinaus drückt sich mit ästhetischen Verhaltensweisen das sinnlich-emotionale Verhältnis gegenüber der Lebenswelt aus (vgl. Staudte 1977, Otto/Otto 1986, Otto 1991).

⁶ Gegenwartskunst, aktuelle Kunst, zeitgenössische Kunst, moderne Kunst und ähnliche Begriffe schließen im Zusammenhang dieser Arbeit alle Kunstströmungen seit 1945 ein. Wenn von Bildern die Rede ist, sind nicht nur Malerei und Graphik gemeint, sondern auch plastische Objekte, Installationen und Aktionen sowie ästhetische Formen der Alltagskultur oder Architektur in ihrer bildhaft-symbolischen Struktur. Sogar „unsere inneren Vorstellungen von der Wirklichkeit kann man in einem weiten Sprachgebrauch ebenso als Bilder bezeichnen wie eine dreidimensionale Plastik“ (Lehnerer 1994, S. 13).

⁷ Vgl. u. a. Antoine, V.: Pablo Picasso entdecken. Frankfurt 1993; Björk, C.: Linnéa im Garten des Malers. München 1994; Dubelaar, T.: Vincent entdecken. Wien 1990; Wie entstand die Malerei? Meyers Jugendbibliothek, Mannheim 1994; Friesen, A. von: Tiere mit anderen Augen sehen. Das Kunst-Buch für Kinder. Luzern 1993; Micklethwait, L.: Erste Wörter. Berühmte Bilder. München 1994; Wolfrum, C./Veit, B./Feldhaus, H.-J.: Das Kunst-Buch. Ravensburg 1994; zusammenfassend: Kirchner 1995

⁸ Vgl. u. a. Kunst-Stücke 4, hrsg. von J. Eucker. Leipzig 1995; Wiktorin, A./Sprater, I.: Begegnung mit Kunstwerken. München 1995

ten, Gesprächsanlässe bieten, zum Nachdenken anregen, ästhetische Praxis anstoßen, auf Gestaltungsfragen hinweisen, Anlaß geben zu weiteren Arbeitsaufträgen. Passende Arbeitsblätter informieren über Leben und Werk der Künstlerin oder des Künstlers etc.

Während Johannes Eucker (1980) vor knapp 20 Jahren noch die eher „durchgängige Zurückhaltung vieler Kollegen in Grundschule und Sekundarstufe I, mit den Schülern überhaupt Bilder, Fotos, Filme und andere ästhetische Gegenstände aus Geschichte und Gegenwart auch nur anzusehen“ (ebd., S. 36) thematisiert, was er auf theoretische und methodische Unsicherheiten zurückführt (vgl. ebd.), werden heute künstlerische und ästhetische Objekte zunehmend in den Unterricht einbezogen.

Eine Vielzahl von Unterrichtserfahrungen⁹ bestätigt, daß gerade Grundschulkinder besonders in bezug auf die Kunst des 20. Jahrhunderts motiviert und aufgeschlossen reagieren. Verbunden mit Spiel und Spaß scheint es zu gelingen, die Kinder für abstrakte, verfremdete oder ungegenständliche Kunstwerke zu begeistern, sie zu subjektiven Deutungen zu ermutigen sowie für formale und inhaltliche Bestände zu sensibilisieren. Auf diese Weise soll der Verstehensprozeß eingeleitet werden. Ein fachlich fundierter Begründungszusammenhang für die Vermittlung von Gegenwartskunst in der Grundschule steht allerdings noch aus: Weder wird gefragt, was die Kinder an bestimmter Gegenwartskunst interessiert, noch welchen Anteil die ästhetisch-praktische Beschäftigung mit dem künstlerischen Artefakt am Verstehensprozeß hat, wie überhaupt Verstehen für Sechs- bis Elfjährige möglich ist, welche künstlerischen Ausdrucksformen sich besonders eignen usw. Die Forderung nach Vermittlung von aktueller Kunst in der Grundschule bedarf einer fachlichen Legitimation, bei der entwicklungstheoretische und didaktische Überlegungen berücksichtigt werden.

1.1 Altersspezifische Voraussetzungen und potentielles Kunstverstehen

Es ist auffallend, daß im Rahmen kunstdidaktischer Theoriediskussion die Vermittlung von Bildender Kunst auch in der Grundschule zwar einhellig gefordert wird, altersspezifische Voraussetzungen jedoch kaum Erwähnung finden. Die didaktische Herleitung der Beschäftigung mit Kunstwerken wird weder konkret an entwicklungsspezifische Bedingungen rückgebunden, noch wird die Frage nach dem Rezeptionsvermögen gestellt. Ansatzweise beschäftigt sich Klaus Kowalski (1970) unter wahrnehmungspsychologischen Gesichtspunkten mit dieser Problem-

⁹ Vgl. z. B. die Beiträge von Hinkel in K+U 145/1990; Kirchner in Sonderheft „Beispiele“ des BDK Hessen 1991; Franke-Brandau in K+U 167/1992; Kirchner/Martin in K+U 164/1992; Hinkel in K+U 178/1993; Themenheft „Kunst für Kinder“, Grundschule 6/1994; Biegert-Simm in K+U 190/1995; Legler in K+U 190/1995; Blohm in Grundschule 1/1995; Mann in K+U 194/1995; Uhlig in K+U 195/1995; Kirchner in K+U 198/1995; Themenheft K+U 204/1996: „Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule“

stellung, und Richard Bellm (1981) diskutiert die Relevanz der Kunstbetrachtung für Grundschulkinder unter dem Aspekt, Bildungsgut weiterzureichen. Dabei bleibt Bellm der Analyse formaler Strukturen und dem „Dekodieren von Bildzeichen“ verhaftet (ebd., S. 25 f.), betont allerdings die Bedürfnisse des Kindes nach aktiver Nachgestaltung, „etwa im Sinne Fiedlers“ (ebd., S. 20). Hermann Hinkels empirische Studie (1972/1980) ist die einzige breiter angelegte deutschsprachige Untersuchung, die der Frage nachgeht, wie Kinder auf Kunst reagieren, welche ästhetischen Präferenzen vorliegen etc.

Didaktische Ansätze, die das Kind in das Blickfeld ihrer kunstpädagogischen Überlegungen rücken (vgl. u. a. Ebert 1967, Staudte 1980, Schneider 1988), klammern die Beschäftigung mit Kunstwerken weitgehend aus. Eine fachdidaktische Begründung für die Forderung nach Kunstvermittlung in der Primarstufe unter Berücksichtigung anthropologischer Grundlagen dieser Altersgruppe wurde bislang nicht vorgenommen. Dem stehen ohnehin erhebliche Vorbehalte entgegen:

Hans-Günther Richter (1987) betont, daß das kognitive Vermögen ebenso wie die ästhetisch-praktischen Annäherungsweisen zum Umgang mit Kunstobjekten im Primarstufenalter noch sehr eingeschränkt sind. Bezüglich der altersspezifischen Rezeptionsbedingungen vermerkt er ein erhebliches Forschungsdefizit: „Besonders in den ersten Schuljahren sind die Möglichkeiten der Realisierung von Themen/Motiven, bildnerischen Vorgaben o. ä. sehr begrenzt, und in diesen Jahren ist auch die Spannweite *kognitiver* Zugänge zu vorgegebenen Kunstwerken, Medienobjekten o. ä. noch nicht sehr groß – entgegen allen Glaubensbekenntnissen von der ‚echt künstlerischen Einstellung des Kindes‘ (Meyers) einerseits und der unbegrenzten Darstellungsfähigkeit gesellschaftspolitischer Inhalte (z. B. bei Hinkel) andererseits. In der kunstpädagogischen Literatur der letzten Jahre sind didaktische Reflexionen über die Möglichkeiten des Ausdrucks und der Darstellung in bestimmten Altersphasen eher die Ausnahme“¹⁰ (ebd., S. 144).

Darüber hinaus besteht die Annahme, daß die Sechs- bis Elfjährigen aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nicht die zur Kunstbetrachtung vermeintlich notwendige Rezeptionsfähigkeit besäßen. Das Kind dürfe aus Mangel an geschichtlichem Bewußtsein nicht mit Kunst konfrontiert werden, angenommen ein besonderer inhaltlicher Bezug oder emotionale Qualitäten sprächen das Kind an. Gegenwartskunst sei völlig ungeeignet, da schon Erwachsenen die Beziehung dazu fehle (nach Ebert 1971, S. 25). Wilhelm Ebert (1971) kritisiert diese Auffassung kunstpädagogischer Theorie, die er „psychologisch-genetische Richtung“ (ebd.) nennt, und bezieht in diese Kritik u. a. Hans Meyers (1961 sowie 1968) und Kurt Staguhrn (1967) ein. Besonders vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zur Eigengesetzlichkeit der Entwicklung der Kinderzeichnung in Verbindung mit der geistigen Entwicklung seit Britsch (1952)¹¹ (vgl. Richter 1976a) wurde die Vermutung gefestigt, wegen mangelnder Reife könnten die verschiedenen Dimensionen eines Werks von Sechs- bis Elfjährigen nicht erfaßt oder gar erschlossen werden (vgl. hierzu Ebert 1971, S. 23 ff.). Deshalb könne es zu keiner ästhetischen

¹⁰ Hervorhebung und Einschübe im Original

¹¹ Vgl. zur neueren Rezeption der Theorie von Gustav Britsch Schütz 1993

Meinungsbildung der Kinder kommen (vgl. Aissen-Crewett 1992, S. 104). Allerdings: Stufen- und Phasenmodelle kindlicher Entwicklung, sei es die zeichnerische oder die geistige, sind schon lange in Kritik geraten, denn der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes wird durch einen Schonraum in der entsprechenden Entwicklungsphase eher festgeschrieben statt gefördert.¹² Kinder benötigen Anregungen für ihre Entwicklung: Ebenso wie Sprache durch Hören, Sprechen und Lesen ausgebildet wird, wird das ästhetische Vermögen sowohl durch Malen, Zeichnen usw. als auch durch den produktiven und rezeptiven Umgang mit Kunstwerken gesteigert.

Die genannten Bedenken, Kunstwerke bereits in der Primarstufe in den Unterricht einzubeziehen, rekurrieren vor allem auf die angeblich mangelnde Reflexionsfähigkeit der Kinder hinsichtlich der Beurteilung von Kunst. Das moralische Urteil im Grundschulalter, insbesondere wenn eine sozialkritische Beurteilung verlangt wird, unterscheidet sich deutlich von Jugendlichen- oder Erwachsenenurteilen. Analog der kognitiven Reife wird hierfür mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme anderer Positionen angenommen (vgl. Kohlberg 1974, Garz 1994). Das Vermögen zur Perspektivenübernahme wurde von Lawrence Kohlberg (1974), der im Anschluß an Jean Piaget die Theorie der moralischen Entwicklung des Kindes fortführt, eingehend untersucht. Kohlberg behauptet, daß Kinder bis zum Alter von sechs Jahren keinen Unterschied zwischen Eigen- und Fremdperspektive kennen, daß weder zwischen absichtsvollem und unbeabsichtigtem Handeln noch zwischen Gefühlen und Beobachtungen unterschieden würde. Ab etwa acht Jahren könnten Gefühle und Gedanken reflektiert werden, da die Fähigkeit zunehme, sich in andere hineinzusetzen und dies zu artikulieren (vgl. Garz 1994, S. 148). Die kindliche Urteilsfähigkeit wird am Kriterium der Perspektivenübernahme gemessen, nämlich inwiefern das Kind in der Lage ist, Perspektiven und Standpunkte anderer einzunehmen, diese gegenüberzustellen und bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen.¹³ Eine kritische Stellungnahme zur kognitionstheoretisch orientierten Entwicklungspsychologie findet sich in Teil II, Kap. 1 und Kap. 3.3.5.

Die Perspektivenübernahme gilt hier als Indikator für den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes. Damit verbunden ist das kindliche Urteilsvermögen, das voraussetzt, verschiedene Vorstellungen oder mehrere Blickwinkel gleichzeitig zu aktivieren, um vergleichen zu können. Jedoch: Bereits ein Kleinkind kann beurteilen, ob es Schokolade oder Eis bevorzugt. Dieses Urteil folgt der Definition, daß schon das einfache Bejahen oder Verneinen eines Sachverhaltes ein Urteil ist (vgl. Schischkoff 1982, S. 719). Ein komplexes Urteil hingegen, bei dem die unterschiedlichsten Aspekte gegeneinander abgewogen, Regeln subsumiert, Gesetzmäßigkeiten geprüft, Sachverhalte klassifiziert und Schlüsse gezogen werden müssen,¹⁴ ist Grundschulkindern nicht möglich. Um eine Differenzierung des Begriffs

¹² Vgl. zur fachspezifischen Kritik u. a. Ebert 1971; zur allgemeinen Kritik an Stufen- und Phasenmodellen Trautner 1978, Neuhaus 1983, S. 66 ff., Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Hetzer 1995

¹³ Vgl. zur kognitiven Entwicklung u. a. Aebli 1963, Ginsburg/Opper 1982, Furth 1983, Oerter 1986, Trautner 1991, Garz 1994, Hetzer 1995

¹⁴ Diese Angaben stützen sich auf die Ausführungen von Immanuel Kant (vgl. Schischkoff 1982, S. 719, Bubner 1989, S. 36).

„Urteil“ zu erhalten, wird terminologisch zwischen dem Anmutungsurteil und dem kritischen bzw. ästhetischen Urteil unterschieden. Das Anmutungsurteil bezieht sich auf subjektives Gefallen, das komplexe kritische oder ästhetische Urteil verlangt Abstraktionsvermögen und Kenntnisse, die Sechs- bis Elfjährigen nicht zur Verfügung stehen.

Resümiert man die Vorbehalte gegenüber dem Umgang mit Kunstwerken in der Primarstufe, so fehlen dem Grundschulkind vielerlei Fähigkeiten zur Kunstrezeption: die kognitive Reife zur Reflexion und Perspektivenübernahme sowie das historische Bewußtsein, um Zeitgeschichte zu verstehen; Gegenwartskunst sei schon für die Lehrerin schwer verständlich, also für Sechs- bis Elfjährige erst recht nicht geeignet, und die kindlichen Fähigkeiten zum bildnerischen Ausdruck seien noch zu beschränkt. Letztlich weist aber die dargelegte Skepsis nur darauf hin, wie wenig erforscht die kindlichen Zugänge zur Kunst sind und wie diffus das Wissen darüber ist. Gerade weil es zweifellos entwicklungsbedingte Rezeptionsfähigkeiten bzw. -unfähigkeiten gibt, muß unterschieden werden, auf welchen Ebenen der Kunsterfahrung Kinder sich bewegen und welche ästhetisch-praktischen Möglichkeiten sich damit verbinden. Der Blick darf nicht auf das kindliche Vermögen zum kritischen Urteil zielen, sondern muß auf die ästhetischen Erfahrungen der Kinder gerichtet sein: Gegenstand kunstpädagogischen Bemühens ist nicht die Werkrekonstruktion, statt dessen sollten den Schülerinnen und Schülern ästhetische Erkenntnisse ermöglicht werden. Dabei soll die Frage nach den Rezeptionsfähigkeiten keineswegs ausgeblendet werden. Sie wird in Verbindung mit dem ästhetischen Verhalten von Grundschulkindern erneut aufgeworfen (vgl. Teil II).

Was heißt Verstehen?

Die erläuterten Bedenken beziehen sich auf ein „Verstehen“ von Kunst, das sich normativ an den vielschichtigen Bedeutungsebenen eines Kunstwerks orientiert und damit verbunden an den Fähigkeiten des Erwachsenen, diese zu interpretieren. Daraus wird abgeleitet, nur ein „Verstehen“, das die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit des Artefakts „vollständig“ erfaßt, sei legitim und deshalb für Kinder ungeeignet. Mit dieser Forderung hätte nur ein erwachsener Rezipient, der kunstwissenschaftlich gebildet ist, die Möglichkeit zur Kunstrezeption.

Es müssen daher zweierlei Weisen des Verstehens unterschieden werden: zum einen die Werkrekonstruktion bzw. Werkinterpretation und zum anderen ein Verstehen, das sich mit der ästhetischen Erfahrung¹⁵ am Kunstwerk ergibt und das subjektive, persönlich bedeutsame Erkenntnisgewinne vermittelt (vgl. Loer 1997). Für die Werkrekonstruktion bzw. -interpretation sind Bildungsvoraussetzungen und

¹⁵ Ästhetische Erfahrung charakterisiert Bernd Kleimann folgendermaßen: „Ästhetische Erfahrungen sind handlungsentlastete, vollzugsorientierte, selbstzweckhafte, an sinnliche Wahrnehmungen gebundene, affektiv, volitiv und kognitiv bestimmte Begegnungen mit Phänomenen, die durch die Weise, in der sie sich oder ihre Gehalte holistisch präsentieren, eine Selbstbegegnung der Erfahrenden in der Fremdbegegnung (Jauß 1982) mit dem Gegenstand ermöglichen und somit einen Rückbezug auf die Hintergrunderwartungen von Erfahrungssituationen einschließen. ... Ästhetische Erfahrungen sind nicht auf andere Arten von Erfahrungen rückführbar, sondern stellen einen eigenen Modus des In-der-Welt-Seins dar“ (Kleimann, zit. nach Otto 1997).

genaue Sachkenntnis notwendig. Ästhetische Erfahrungen aber ergeben sich aus der Wirkung des künstlerischen Objekts in seiner spezifischen, singulären Gestalt, wenn das Wahrgenommene mit den individuellen Vorerfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungen verknüpft und das persönliche Erfahrungspotential verändert wird (vgl. Schischkoff 1982, S. 162). Der Maßstab für den Erfahrungsgewinn ist der intrapersonelle Zustand des Subjekts. Richard Shusterman (1996, S. 96) differenziert explizit zwischen der Werkinterpretation und dem Verstehen, indem er betont, daß die ästhetische Erfahrung und das Verstehen der Interpretation voraus-eilen und diese leiten (vgl. ebd., S. 14). Kunstverstehen ist an die subjektive ästhetische Erfahrung gebunden und geht keineswegs von dem vermeintlichen „Inhalt“ eines Werks aus. Die ästhetische Erfahrung beeinflusst nicht nur die Interpretation, sondern läßt sich letztlich auch nicht begrifflich fassen (vgl. dazu ausführlicher Teil I, Kap. 3).

Ästhetische Erfahrung bedeutet in dieser Arbeit eine spezifische, auf Kunst bezogene Erfahrung, die zur ästhetischen Erkenntnis führen kann und die auf dem Erfahrungs- und Erkenntnisrepertoire des Subjekts aufbaut. Die ästhetische Erfahrung bezieht sich auf die spezifische Struktur des ästhetischen Stoffes. Ästhetische Erkenntnisweisen sind durch präsentative, symbolische, nicht notwendig an Sprache und somit diskursives Denken gebundene Perzeptions- sowie Reflexionsformen gekennzeichnet. Verflochten mit dem Erkenntnisprozeß ist der Verstehensprozeß.¹⁶

Ziel des Kunstunterrichts ist der ästhetische Erfahrungsgewinn für die Kinder, der nachhaltig ein Interesse an Kunst bewirken kann und der eine persönliche Bereicherung bedeutet, mögen die Interpretationsleistungen der Kinder noch so marginal sein. Deshalb darf nicht das Erkennen „wesentlicher“ Gehalte einer künstlerischen Hervorbringung normativ vorgegeben werden, sondern es ist zu ermitteln, was auf bestimmten Entwicklungsstufen für den Rezipienten, das Kind, als ästhetischer – fachspezifischer – Erfahrungsgewinn wesentlich sein kann. Begründbar und planbar sind dabei methodische Zugänge, nicht jedoch der subjektive Zugang selbst. Obgleich die individuellen ästhetischen Erfahrungen nicht steuerbar sind, kann doch die Möglichkeit dazu geschaffen werden.

Das normative „Alles-oder-nichts-Verstehen“ verhindert jegliche Kunsterfahrung für Kinder, da altersgemäße Zugangsweisen abgelehnt werden, außerhalb der Entwicklungsstufe liegende Rezeptionsweisen aber nicht möglich sind. Doch der Zugang zur Kunst kann nur entwickelt werden, wenn die Gelegenheit besteht, den subjektiven Bedingungen entsprechend ästhetische Erfahrungen zu gewinnen. Dies gilt gleichermaßen für den erwachsenen Betrachter. Verstehen ist auf jeder Entwicklungsstufe möglich, nur bedeutet es jeweils etwas anderes.

Die im Kontext der Kunstvermittlung in der Grundschule bestehenden Unklarheiten gelten zum einen für die seitens der didaktischen Forderungen wenig reflek-

¹⁶ Mit dem Zusammenspiel von ästhetischer Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis gehen mimetisches Vermögen, Symbolbildungsprozesse und Bedeutungskonstitution einher. Ästhetische Präferenzen begleiten die ästhetische Erfahrung und die potentielle ästhetische Erkenntnis. Ein kritisches Urteil hingegen verlangt Abstraktionsvermögen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und reversibles, diskursives Denken (vgl. Teil II, Kap. 3.3.3).

tierte Darstellungs- und Rezeptionsfähigkeit der Kinder sowie zum anderen für die immer wieder genannten Präferenzen der Sechs- bis Elfjährigen für erscheinungsnahe Darstellungsweisen, für narratives Bildgeschehen, einfache Kompositionen und klare Bildaufteilung (vgl. z.B. Hinkel 1972/1980, Aissen-Crewett 1992, S. 109 f.). Nach diesen Kriterien richtet sich häufig die Bildauswahl für den Umgang mit Kunstwerken. Neuere Untersuchungen, darunter auch eine Studie von Hinkel (1993), lassen vermuten, daß keinesfalls eindeutige ästhetische Vorlieben von Grundschulkindern angenommen werden können.

Hermann Hinkels (1972/1980) frühe Untersuchung zur Kunsterfahrung in der Grundschule behauptet bildnerische Vorlieben in der Primarstufe, die einer möglichst erscheinungstreuen Wiedergabe von Wirklichkeit gelten. Obendrein wird diese Auffassung von psychologisch orientierten Forschungen zum ästhetischen Urteil (vgl. u.a. Garz 1989, Schuster 1993) gestützt und durch allgemeine entwicklungspsychologische Erkenntnisse erhärtet (vgl. u.a. Nickel/Schmidt-Denter 1979, Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Hetzer 1995). Daß diese Befunde erheblich divergieren und deshalb nicht widerspruchsfrei hingenommen werden können, wird die zusammenfassende Darstellung und Diskussion von einigen Ergebnissen dieser Untersuchungen im folgenden Abschnitt zeigen (vgl. zur Kritik an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen über ästhetische Fähigkeiten von Sechs- bis Elfjährigen auch Teil II, Kap. 1).

1.2 Forschungsberichte zu bildnerischen Vorlieben von Grundschulkindern

Hermann Hinkels empirische Studie von 1972, die er mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern durchführte, ist die tiefendendste deutschsprachige Untersuchung zum Rezeptionsverhalten von Grundschulkindern. Allerdings werden die folgenden Ausführungen zeigen, daß einige methodologische Einwände zu erheben sind. Die Studie gibt Aufschluß über Verhaltensweisen, Erwartungshaltungen und Sehgewohnheiten der Sechs- bis Elfjährigen. Die Kinder bewerteten bestimmte Gemälde, eine Auswahl künstlerischer Darstellungen von Dürer bis Picasso, nach subjektivem Gefallen. In der Auswertung der genannten ästhetischen Vorlieben unterscheidet Hinkel zwischen der Beurteilung formaler Gestaltung und der kindlichen Kommentierung motivischer Bezüge. Vor allem interessiert ihn, „in welcher Weise das Kind auf die formale Gestaltung der Werke reagiert, welche Bilder (d.h. Stile) es bevorzugt oder ablehnt und welche Kriterien es dafür verwendet“¹⁷ (Hinkel 1980, S. 136).

Hinkel kann das Fazit ziehen, daß sich schon Erst- und Zweitkläßler nicht nur am Bildmotiv, sondern auch an formalen Gegebenheiten in ihrer Beurteilung orientieren. Die Beachtung der Formalia steigt bis zum 4. Schuljahr auf 65 % an (vgl. ebd., S. 150). Die Untersuchung zeigt mit Blick auf die syntaktischen Bestände, daß die

¹⁷ *Einschub im Original*

Kinder eine realistische Raumdarstellung verlangen, verschobene oder unrealistische Proportionen werden besonders ab dem 2. Schuljahr ebenso abgelehnt wie „unklare, verworrene und nicht deutlich zu erkennende, dunkle oder grellfarbige Bilder ... Der Wunsch nach Natürlichkeit wird im 1. Schuljahr noch nicht geäußert. Er taucht im 2. Schuljahr auf und nimmt bis ins 4. stetig zu“ (ebd., S. 151).

Die Beobachtung und Auswertung kindlicher Reaktionen auf syntaktische Kriterien resümiert Hinkel: Entgegen der Arbeitshypothese, das Kind interessiere sich vorwiegend für die Bildmotive, spielen formale Bestände eine bedeutende Rolle bei der Beurteilung. Die Angaben der Kinder für eine positive oder negative Bewertung beruhten zu durchschnittlich 50 % auf Präferenzen oder Ablehnung von Farbigkeit, Proportionen oder der wirklichkeitsgetreuen Wiedergabe des Abgebildeten.

Hinsichtlich der Bewertung von Bildgegenständen und motivischen Bezügen erkennt Hinkel (1980, S. 13) folgendes: Das Kind „bezieht bis in die Pubertät alle Bilder weitgehend auf seine Gegenwart. Es sieht Kunst weder alt noch modern, es kann sie nur aus seiner gegenwärtigen Situation betrachten und sie zuerst einmal darauf beziehen.“ So komme es häufig vor, daß ein an sich unwesentliches Bildteil so mit subjektiver Bedeutungszuweisung beladen wird, daß solche Teilgegebenheiten in den Vordergrund rücken und Totalitätsanspruch erheben (vgl. ebd., S. 151). Weiterhin wird festgestellt, „daß das Kind, besonders noch im 1. Schuljahr das Bildgeschehen miterleben will. Dies ist am ehesten bei bekannten Dingen möglich. Alles Fremde und Unbekannte wird vom Kind nach seinem Begreifen umgestaltet. Wo ihm dies nicht gelingt, lehnt es das Bild ab“ (ebd., S. 150).

Hinkels Feststellungen werfen die Frage auf, vor welchem Erfahrungs- und Wissenshintergrund Sechs- bis Elfjährige Kunstwerke rezipieren. Formale Bestände spielen offensichtlich in zweierlei Hinsicht für die Präferenzentscheidung der Kinder eine bedeutende Rolle. Erstens: Bis zum zweiten Schuljahr dominieren Farbigkeit und Leuchtkraft bei der Bevorzugung eines Werks, Gegenständlichkeit oder Abstraktion spielen kaum eine Rolle. Dies liegt möglicherweise daran, daß die inneren Einstellungen und Erwartungen der Kinder noch nicht auf die Gegenständlichkeit der Abbildungen gerichtet sind, sondern ihrem eigenen ästhetischen Verhalten und ihren Lebenserfahrungen entsprechend auf andere Aspekte zielen (z. B. Freude am Phänomen des Materials, der eigenen Erfahrung mit Farbe und Form) oder daß gar keine Vorerfahrungen im Umgang mit Kunstwerken vorliegen, so daß Offenheit und Unvoreingenommenheit den Zugang bestimmen. Zweitens: In der zweiten Hälfte der Grundschulzeit werden vom Gegenstand abstrahierte Darstellungsweisen der Klassischen Moderne nach Hinkel abgelehnt (vgl. zu den Erfahrungsvoraussetzungen und Rezeptionsbedingungen der Sechs- bis Elfjährigen Teil II).

Die entwicklungsbedingten Vorlieben werden durch Hinkels Hinweis auf eine Studie von Langhorst, der 1963 eine Untersuchung von 1938 zur Beliebtheitsrangordnung mit dem gleichen Bildmaterial (Märchendarstellungen) durchführte, gefestigt. Er stellt fest, daß „sich das Bildverhältnis der Kinder von 1938 bis 1963 nicht oder nur unwesentlich geändert hat“ (Hinkel 1980, S. 135).

Inwiefern die kindliche Wertschätzung bei der Beurteilung von Kunstobjekten eine andere ist als die Einschätzung von Erwachsenen oder Jugendlichen, wird von

Hinkel weder ausgeführt noch mit altersspezifischen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen in Verbindung gebracht. Dennoch orientiert sich die für die Untersuchung getroffene Bildauswahl anscheinend an der Annahme, daß sich die Kinder besonders durch wirklichkeitsnahe oder narrative Bildinhalte angesprochen fühlen. Das Spektrum der künstlerischen Ausdrucksformen ist auf gegenstandsbezogene Malerei eingeschränkt, wobei impressionistische, expressionistische oder kubistische Abstraktionsleistungen eingeschlossen sind. Weitere Stilrichtungen des 20. Jahrhunderts finden keine Berücksichtigung, obwohl gerade der von den Kindern präferierte Bezug nach wirklichkeitsgetreuer Darstellung in der Objektkunst seit Duchamp explizit gegeben ist – weit mehr als im realistisch gemalten Abbild von Wirklichkeit. Hier liegen ästhetische Anknüpfungspunkte für die Kinder, die in der Fachdidaktik bislang kaum entwickelt wurden.

Hinkels Betonung der subjektiv geprägten kindlichen Wahrnehmung von Bildgegenständen basiert auf der Prämisse, daß das sogenannte Ganze eines Werks verstanden werden müsse. Doch altersgemäße Wahrnehmungsbedingungen erlauben durchaus individuell besonders wahrgenommene „Teilgegebenheiten“, die möglicherweise zu großen Differenzen zum vermeintlich Wesentlichen des Kunstwerks führen können. Besonders die subjektbezogene egozentrische Sichtweise von Gegenständen und Situationen ist ein typisches Merkmal von Schulanfängern. Die Aussage, daß der kindliche Blick möglicherweise auf unwichtige Details gerichtet ist, statt Wesentliches zu fokussieren, impliziert die „Unfähigkeit“ der Kinder, das Werk als „einheitliches Ganzes“ inklusive syntaktisch-semantischer und pragmatischer Verstehensebenen wahrzunehmen. Hinkel gibt normativ das potentiell zu Erkennende vor und verlangt damit eher eine Werkrekonstruktion statt Werkverstehen. Die möglichen individuellen ästhetischen Erkenntnisse, die am Werk gewonnen werden können, finden keine Beachtung.

Der Versuchsaufbau von Hinkels Studie (1972) zielt auf die Frage nach der Wahrnehmung und Wertschätzung formaler und motivischer Bestände im Bild. Die vorgegebene Bildauswahl, die sich auf ein spezifisches Spektrum künstlerischer Ausdrucksformen beschränkt, sowie die an die Kinder gerichteten Fragen entsprechen Hinkels Erkenntnisinteresse, ohne daß die Frage nach einer geeigneten Werkauswahl gestellt wurde. Auf den ästhetisch-praktischen Dialog und eine intensive Auseinandersetzung mit einer künstlerischen Darstellung wird verzichtet. Das Freisetzen ästhetischer Erfahrungen am Werk, die eine Präferenz bewirken können, weil sie persönlich wertvoll sind, findet nicht statt. Keine Berücksichtigung finden vorausgegangene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit „ästhetischem“ Material durch eigene Produktion, Erfahrungen mit Medien, ästhetischen Präferenzen des Elternhauses, Inhalten des Kunstunterrichts etc. Ebenfalls scheint die kulturelle Zusammensetzung der in die Untersuchung einbezogenen Kindergruppe zum damaligen Zeitpunkt noch keine Rolle zu spielen. Auch eine Kontrollgruppe wird nicht herangezogen. Es ließen sich weitere Unwägbarkeiten der Studie aufzählen. Die in Prozentwerten angegebenen Ergebnisse dokumentieren Anlage und Durchführung der Studie, sie treffen weniger eine fundierte Aussage über die kindlichen Bewertungsmaßstäbe. Der Abstraktionsgrad eines Motivs bzw. die wirklichkeitsgetreue Darstellungsweise ist kein genereller Maßstab für kindliche Präfe-

renzen. Vielmehr hängen die ästhetischen Vorlieben von den subjektiv u. a. in der praktischen Auseinandersetzung mit Kunstwerken gewonnenen ästhetischen Erkenntnissen ab (vgl. hierzu Teil III, Kap. 3.1 und 3.4).

1.2.1 Kognitionspsychologisch orientierte Untersuchungen

Entgegen meiner Auffassung werden Hinkels Forschungsergebnisse von 1972 zu den Rezeptionsgewohnheiten von Primarstufenkindern jedoch von neueren Untersuchungen zum ästhetischen Urteil aus psychologischem Blickwinkel bestätigt. Martin Schuster (1989/1993, S. 160 ff.) charakterisiert auf der Grundlage unterschiedlicher, vorwiegend amerikanischer Studien¹⁸ die ästhetische Bevorzugung im Entwicklungsverlauf folgendermaßen: Im Alter von zwei bis sieben Jahren ist der Bildgegenstand ausschlaggebend für eine ästhetische Präferenz. Das Kind mag lieber ein Tier dargestellt sehen als einen für sich unbedeutend wahrgenommenen Gegenstand. Mit vier und fünf Jahren werden hellste Farben bevorzugt und abstrakte Gestaltungen *noch* geschätzt. Die größte Vorliebe für wirklichkeitsgetreue Abbildungen besteht im Alter von sieben bis neun Jahren. Auf dieser Altersstufe wird Fotografien ein höherer Stellenwert beigemessen als bildnerischen Darstellungen. Abweichungen von Standards der wirklichkeitsgetreuen Darstellungsweise gelten als „ungeschickt“ oder „dumm“. Gleichwohl können die Kinder Stile und Maler differenzieren. Die Phase „beginnender Sensitivität“ liegt nach Schuster im Altersspektrum von neun bis 13 Jahren. Die Kinder können jetzt besser Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden, und sie beginnen, die „expressiven Qualitäten“ eines Kunstwerks zu schätzen. Sie besitzen die Fähigkeit, Parodien, Verfremdungen oder Umgestaltungen zu verstehen und selbst zu produzieren.

Um einer allzu rigiden Stufenfolge der sogenannten Entwicklung des ästhetischen Urteils entgegenzuwirken, betont Schuster die interindividuellen Unterschiede im Entwicklungsverlauf. Schuster (1993) nimmt an, daß ästhetische Urteile parallel zur Entwicklung des moralischen Urteils (vgl. Kohlberg 1974, Garz 1994) eng an die kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen gebunden sind (vgl. Schuster 1993, S. 161). Die ästhetischen Bevorzugungen seien abhängig von der Komplexität der Bilder. So sollte „die Reizkomplexität, die von Kindern verarbeitet werden kann, ... plausiblerweise geringer sein als die Reizkomplexität, die der erwachsene Betrachter aufnehmen kann“ (ebd.).

Die Aussagen von Hinkel und Schuster zu den ästhetischen Präferenzen der Sechs- bis Elfjährigen sind weitgehend kongruent. Hinkel erkennt, daß „der Wunsch nach Natürlichkeit“ im 1. Schuljahr noch nicht besteht, und Schuster

¹⁸ In seiner *Zusammenschau verschiedener Untersuchungen* bezieht sich Schuster (1993) insbesondere auf folgende Forschungsberichte: Gardner, H.: *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York 1980; Winner, E.: *Invented worlds*. London 1982; Silvermann, J. u. a.: *On training sensitivity to painting styles*. *Perception* 4, 1975, S. 373–384; Garfunkel, G.: *The child's sensitivity to compositions in drawing*. *Harvard Project Zero, Technical Report* 1980; Parsons, M. J.: *A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children*. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 34, S. 305–314

bestätigt, daß in diesem Alter „abstrakte Vorstellungen noch geschätzt“ werden. Beide Autoren konstatieren die zunehmende Präferenz wirklichkeitsnaher Abbildungen ab dem 2. Schuljahr.

In Anlehnung an kognitive Entwicklungstheorien beschreibt Michael J. Parsons Stufen der ästhetischen Entwicklung beim Kind. Kriterium für die Einschätzung der ästhetischen Entwicklung ist nach Parsons die Fähigkeit zum ästhetischen Urteil. Parsons untersucht, wie Kinder auf Kunstwerke reagieren – ebenfalls ohne Vermittlungsaspekte und ästhetisch-praktisches Tun zu berücksichtigen. Im folgenden werden Parsons Stufen der ästhetischen Entwicklung kurz dargestellt (nach Garz 1989, S. 227 ff.): Bis zum Alter von acht Jahren dominiert das Vergnügen an Farben sowie der ichbezogene Blickwinkel („meine“ Lieblingsfarbe), Gegenständlichkeit ist kein Beurteilungskriterium, ein ästhetischer Maßstab hinsichtlich Form und Stil existiert nicht (1. Stufe). Bis zum Alter von zwölf Jahren gilt die Bevorzugung realistischer Darstellungsweisen und die vermeintliche Objektivierung der Sichtweise („es“ ist schön), Gegenständlichkeit wird zum ästhetischen Maßstab (2. Stufe). Erst mit dem Jugendalter zählt der emotionale Ausdruck als Beurteilungsmaßstab, der sich in der gestalteten Form spiegelt. Als Voraussetzung, Erfahrungsaspekte, Gefühle und die psychisch geprägte Inhaltlichkeit eines künstlerischen Objekts zu erfassen, nennt Parsons die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Selbstreflexion. Die Individualität von Betrachter und Künstler wird erkannt und als solche reflektiert. Das subjektive Zuweisen von Bedeutung mit den emotionalen Eigenanteilen wird dem Rezipienten deutlich (3. Stufe).¹⁹

Howard Gardner (1993) erklärt in Anlehnung an Parsons Studien zur ästhetischen Entwicklung, für Kinder gelte als ästhetischer Maßstab, ob auf einem Gemälde Gegenstände erkennbar seien, was schließen lasse, daß die Sechs- bis Elfjährigen für andere ästhetische Qualitäten unempfindlich seien (vgl. ebd., S. 130 f.). Martin Schuster (u. a. 1993, 1994) – auf Parsons und Gardner rekurrierend – vertritt in seinen Veröffentlichungen zur Kinderzeichnung immer wieder, Kinder schätzten bloß „realistische“ Abbildungen, und die Sensibilität für andere Qualitäten entwickle sich erst im Jugendalter (vgl. Schuster 1994, S. 39).

Kritische Einschätzung

Die in den genannten Untersuchungen konstatierte Abhängigkeit des ästhetischen Urteils von der kognitiven Entwicklung der Kinder resultiert nicht zuletzt daraus, daß das ästhetische Beurteilungsvermögen aus dem zugrundeliegenden kognitiven Prozeß abgeleitet wird, wie er von den Vertretern der Kognitionspsychologie, vor allem von Piaget (1976), Ginsburg/Opper (1982), eingehend beschrieben ist. Gemessen an der höchsten Stufe der Denkfähigkeit, die sich durch Abstraktionsvermögen und Reversibilität der geistigen Operationen auszeichnet, werden alle

¹⁹ Parsons nennt noch zwei weitere Stufen ästhetischer Entwicklung, nämlich die des Experten, der im konventionellen Diskurs zur Bilderschließung gelangt (4. Stufe) sowie die des postkonventionellen Betrachters, der unabhängig von der Autorität einer Tradition oder des Expertentums ein eigenes Urteil begründet (5. Stufe).

vorhergehenden Stufen als deutliche Mangelercheinungen interpretiert.²⁰ Gleiches gilt nach Schuster, Parsons und Gardner für die kindliche Fähigkeit zum ästhetischen Urteil, deren höchstes Ziel die erst im Jugend- und Erwachsenenalter zu entwickelnde ästhetische Sensibilität sein soll. Mit dieser defizitären Sichtweise wird jedoch das nichtsprachliche, anschauliche Denken der Kinder dieser Altersstufe als spezifische Zugangsweise verkannt. Die Reduzierung des ästhetischen Vermögens auf kognitive Prozesse steht bei Kindern konträr zur sinnlich-symbolischen Wahrnehmungsfähigkeit, die empathisches Verständnis zulässt (vgl. u. a. Staudte 1980, Meyer-Drawe 1988, Otto 1991, Hasse 1993, Garlichs 1993, Koch 1994, vgl. hierzu ausführlicher Teil II).

„Ästhetische Sensitivität“ erweist sich nicht in der Fähigkeit, ein intersubjektiv übereinstimmendes ästhetisches Urteil zu fällen, sondern zeigt sich vielmehr im Sich-einlassen-Können auf einen Dialog mit dem künstlerischen Objekt, in der Offenheit gegenüber einem Werk, im Zulassen ästhetischer Erfahrungen usw. Bildungsprozesse finden statt, wenn das Kind den Umgang mit Kunstwerken als subjektive Bereicherung erfährt – das Einschätzen von Anmutungsqualitäten ohne eine eingehende Beschäftigung mit dem Kunstobjekt mag wahrnehmungspsychologisch von Interesse sein, kunstpädagogisch nicht. Es ist ein Irrtum zu glauben, ästhetische Sensitivität und die Entwicklung ästhetischer Fähigkeiten könne man bestimmen, indem man Kinder bei Bildern unterschiedlichen Abstraktionsgrades nach Präferenzen fragt. Ästhetisches Vermögen beruht nicht nur auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Selbstreflexion (Parsons), sondern auch auf Phantasiekraft und Symbolbildung, auf leiblichem Sensorium, ästhetischem Verhalten und sinnlich-anschaulichem Denken – auf Faktoren, denen entscheidender Anteil an der geistigen Entwicklung zukommt. Kognitionspsychologisch ausgerichtete Untersuchungen vernachlässigen die ästhetischen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Sechs- bis Elfjährigen.²¹ Als Forschungsprämisse wird der Maßstab kognitiven Vermögens von Erwachsenen angenommen, ohne die spezifischen ästhetischen Fähigkeiten von Kindern zu beachten. Außerdem: Wenn ein Kind die erscheinungsnahe Gegenständlichkeit eines Bildes als Kriterium seines Anmutungsurteils nimmt, könnte dies auch deshalb sein, weil die Gegenstandsbedeutung in Sprache gefaßt werden kann – ästhetisches Empfinden kann von Sechs- bis Elfjährigen möglicherweise verbal nicht angemessen artikuliert werden.

Aus den verschiedenen Studien zum ästhetischen Urteilsvermögen von Kindern und Jugendlichen geht weder hervor, auf welche künstlerischen Ausdrucksformen sich die jeweiligen Autoren in ihrer Untersuchung stützen, noch werden methodische Ansätze der Durchführung mitgeteilt. Auch empirische Grundlagen werden nicht genannt. Vermutlich beziehen sich die Untersuchungen auf gegenständliche bzw. vom Gegenstand abstrahierte Bilder. Wenn etwa die Bevorzugung der Foto-

²⁰ Zur weiteren Kritik an der kognitiven Entwicklungspsychologie vgl. Teil II, Kap. 1, zur Kritik an Piaget vgl. Teil II, Kap. 3.3.5

²¹ Die Kritik an der kognitionspsychologischen Einschätzung ästhetischer Erlebnisfähigkeit, die sich am Maßstab des ästhetischen Urteils einerseits orientiert und andererseits Vermittlungsaspekte sowie Erfahrungschancen der ästhetischen Praxis unberücksichtigt läßt, wird mit Teil II, Kap. 1 und Kap. 3.3.5 erneut aufgegriffen.

grafien gegenüber reproduzierten Kunstobjekten auf die Vorliebe naturgetreuer Darstellungsweisen zurückgeführt wird, bleibt die mögliche Anmutungsqualität der originalen Kunstwerke in dieser Einschätzung unberücksichtigt. Die Bewertungen wirken auch insoweit fragwürdig, als weite Bereiche im Spektrum künstlerischer Strategien ausgespart bleiben, auf die Kinder möglicherweise ganz anders reagieren würden: Dies sind z. B. Objektkunst seit Dada, Werke der Nouveaux Réalistes und der Fluxusbewegung, kinetische Objekte, Pop Art, Spurensicherung, Land Art, Performances etc. Diese Reduktionen werden ebenso wenig begründet wie die Auswahlkriterien.

1.2.2 Fachspezifische Befunde

Auch anderslautende Untersuchungen sind bekannt: Von Hermann Hinkel wurde 1986 eine weitere Studie mit 200 Kindern durchgeführt, um die Reaktionen der Sechs- bis Elfjährigen auf eine Reihe von nichtgegenständlichen Bildern zu erkunden. Hinkel (1993, S. 42) faßt die Ergebnisse zusammen: „So konnten wir damals feststellen, daß diese Kinder entgegen der traditionellen pädagogischen Erwartung den verschiedenen Formen gegenstandsloser Malerei großes Interesse entgegenbrachten. Unter anderem zeigte sich, daß besonders solche Werke eine hohe Beachtung erfuhren, deren Bildordnung für kindliche Betrachter durchschaubar zu sein schien. Das Bedürfnis, sich im Bild orientieren zu können, Ordnungsgefüge zu finden und sie benennen zu können, motivierte zu verstärkter Zuwendung und führte zu Fähigkeiten, Farbkombinationen und Formsysteme zu finden und deren Wirkung zu beschreiben. Arbeiten aus der Op-art wurden dabei besonders bevorzugt.“ In diesem Zusammenhang vermerkt Hinkel auch, daß die Schülerinnen und Schüler sich besonders für das Material und den Malprozeß eines Bildes von Emil Schumacher interessierten und versuchten, „das Verfahren des Künstlers zu erkunden, ... sie wollten wissen, wo er lebt und arbeitet, wie seine Werkstatt aussieht, wie und wann dieses Bild entstanden ist“ (ebd., S. 45). Dieses Interesse am Werk spiegelt Sachorientierung und zeigt lebensweltliche Bezüge, ohne daß diese notwendigerweise an wirklichkeitsgetreu dargestellte Bildgegenstände gebunden sind.

Meike Aissen-Crewett (1987) verweist in einer Zusammenschau zu ästhetischen Reaktionen von Kindern auf Kunstwerke auf verschiedene Forschungsberichte, die die „Multidimensionalität in der Präferenz“ der Kinder aufscheinen lassen (ebd., S. 235). Beispielsweise wird eine Untersuchung von Bell/Bell (1979)²² genannt, in der es um die Ermittlung ästhetischer Vorlieben anhand künstlerischer Arbeiten von Johns, Vasarely, Pollock, Stella, Picasso, Magritte, Matisse, Klee, Duchamp, Hamilton, Mondrian und Warhol ging. Die Nähe zur Gegenständlichkeit war kein Präferenzkriterium der Kinder: „Die zwei am meisten bevorzugten Arbeiten stammten von Johns und Vasarely, obwohl beide nichtgegenständlich sind“ (ebd.). In dieser Studie zeigen sich höchst unterschiedliche ästhetische Vorlieben, die aller-

²² Vgl. Bell, R./Bell, G.: *Individual differences in children's preferences among recent paintings*. In: *British Journal of Educational Psychology* (1979/49, 182–187)

dings nur festgestellt und nicht begründet werden. Dabei ist bemerkenswert: Sobald die Bildauswahl nicht mehr auf die Kunst der Klassischen Moderne und davor beschränkt wird, gilt Gegenständlichkeit nicht mehr als Präferenzkriterium.

Die Widersprüchlichkeit der einzelnen Berichte, bis hin zu der Feststellung von Lowenfeld/Brittain (1975)²³, daß „im Vor- und Grundschulalter ein ästhetisches Bewußtsein nicht vorhanden und deshalb auch keine ästhetische Lernfähigkeit gegeben sei“ (Aissen-Crewett 1986, S. 228), macht deutlich, daß vor vorschnellen Einschätzungen gewarnt werden muß. Überdies läßt sich der Unterschiedlichkeit der Studien auch entnehmen, wie divergierende Versuchsanordnungen zu verschiedenen Ergebnissen führen können (vgl. ebd., S. 237).

Bei aller Disparität der verschiedenen Studien kommt Aissen-Crewett doch zu einer Schlußfolgerung: „Die Untersuchungsergebnisse lassen klar erkennen, daß die ästhetischen Fähigkeiten kleiner Kinder gemeinhin unterschätzt werden.“ Aissen-Crewett ist nicht der Auffassung, „reife ästhetische Sensibilität stelle sich mit der Entwicklung, mit dem zunehmenden Alter automatisch ein“ (ebd., S. 238), sondern plädiert für eine möglichst frühzeitige Förderung ästhetischen Wahrnehmens.

Ein abschließendes Resümee zu den vorgetragenen Forschungsansätzen ist kaum möglich. Die Heterogenität der Fragestellungen, die Problematik der wissenschaftstheoretischen Hintergründe und methodischen Ansätze, die Verschiedenheit der Kunstrichtungen, auf die sich die Untersuchungen beziehen, sowie die unberücksichtigten individuellen und sozialen Umstände, die die Versuche begleiten, lassen eine zusammenfassende Darstellung ästhetischer Vorlieben und ästhetischer Bedürfnisse von Grundschulkindern kaum zu. Als zusätzliches Hindernis für eine Einschätzung muß durch die Verwendung von Reproduktionen das Fehlen der Anmutungsqualität eines Originals festgestellt werden. Darüber hinaus hat weder die Rolle der Vermittlung noch die Rolle der mit der Kunstrezeption verbundenen ästhetischen Praxis in die besprochenen Untersuchungen Eingang gefunden.

Eine eindeutige Präferenz gegenständlicher, erscheinungsnaher Darstellungsweisen kann jedenfalls nicht behauptet werden. Die heterogenen Forschungen zeigen, daß die kindlichen Vorlieben nicht notwendigerweise an gegenständliche Kunst gebunden sind und daß die Kriterien für bestimmte Präferenzen hinterfragt werden müssen. Es entsteht der Eindruck, daß die Untersuchungen mehr Fragen aufwerfen als Antworten geben: Welche Auffassung kindlicher Entwicklung liegt der jeweiligen Studie zugrunde? Welches Theorieverständnis von Kunstrezeption steht dahinter? Wie wirken gesellschaftliche und soziokulturelle Einflußfaktoren auf die ästhetischen Urteile der Kinder? Inwiefern sind die Ergebnisse von den Prämissen des Versuchsaufbaus bestimmt? Die geringen Informationen zur methodischen Anlage der Befunde lassen auf Lücken schließen, die sich auf die empirischen Daten auswirken.

Breit angelegte Untersuchungen zum Rezeptionsverhalten gegenüber Gegenwartskunst der 80er und 90er Jahre sind mir nicht bekannt. Die verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen erschweren konsistente Forschungen. Immerhin belegen Unterrichtsbeispiele und museumspädagogische Projekte, daß sich die

²³ Lowenfeld, V./Brittain, W. L.: *Creative and mental growth*. 6th ed., New York 1975

Kinder bei der Begegnung mit zeitgenössischer Kunst dieser Zeiträume aufgeschlossen und interessiert verhalten.²⁴ Mit den vorliegenden Untersuchungen zeigen sich jedenfalls Desiderata, die auch im Rahmen dieser Arbeit kaum aufgehoben werden können: Forschungsdefizite hinsichtlich des ästhetischen Verhaltens der Sechs- bis Elfjährigen in bezug auf spezifische Kunstformen.

1.2.3 Ästhetische Zugänge zur Kunst

Der vielfach zitierte, angeblich altersgemäße Wunsch nach wirklichkeitsgetreuer Darstellung im Bild läßt sich u. a. auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse über signifikante Verhaltensmerkmale zurückführen, die den Entwicklungsfortschritt des Grundschulkindes kennzeichnen: Das kindliche Interesse wird zunehmend sachorientierter, in der zeichnerischen Darstellung bemüht es sich um eine möglichst detailgetreue Wiedergabe der Wirklichkeit. Ebenso verlagert sich der Schwerpunkt des Leseinteresses von Themen der Phantasiewelt auf Bereiche, die das Sachinteresse befriedigen und die den individuellen Erfahrungsraum erweitern: Kindgemäße Sachbücher werden verschlungen, Tierbücher bevorzugt gelesen. Jedoch werden Fiktion und Phantasie nicht durch Wirklichkeitsbezug und Sachorientierung abgelöst, sondern beides bleibt nebeneinander bestehen: Lediglich das Zentrum des Interesses verschiebt sich, und dies kann individuell stark divergieren.

Gewiß ist es kurzschlüssig anzunehmen, daß Kinder, weil sie sachorientierte Interessen zeigen, ungegenständliche, konkrete Kunstwerke oder Objektkunst prinzipiell ablehnen. Wenn Vorbehalte gegenüber solchen Kunstformen geäußert werden, haben diese vielerlei Ursachen: Vorurteile, die von Geschwistern oder Erwachsenen übernommen werden, Farbqualitäten, die nicht zusagen, es kann kein persönlicher Bezug hergestellt werden etc. Besonders ein methodisches Vorgehen, das den Kindern erlaubt, Zusammenhänge zu ihren eigenen Erfahrungen herzustellen oder spielerische Zugänge, die die Beschäftigung mit Kunstwerken in positive Erinnerung binden, können das kindliche Verhalten gegenüber bestimmten Bildvorstellungen beeinflussen.

Sachorientierung und Wirklichkeitsbezug können in unterschiedlicher Weise eingelöst werden. Das Interesse an der Sache und an Wirklichkeitserfahrung kann sich im Umgang mit Kunstwerken auf das verwendete Material beziehen, den Herstellungsprozeß, die Künstlerin oder den Künstler, das Atelier etc. Hinzu kommt, daß sich die Sehgewohnheiten der Kinder durch die permanente Konfrontation mit Medienbildern verändern und dadurch auch Offenheit gegenüber ungewohnten Darstellungsweisen entsteht. Alterstypische Präferenzen sollen in ihrer Abhängigkeit von Reifungsbedingungen nicht geleugnet werden: Die ästhetischen Fähigkeiten und Rezeptionsvoraussetzungen von Grundschulkindern werden ausführlich im zweiten Teil dieses Buches dargelegt (siehe dort besonders Kap. 3.3). Vorweggenommen wird deshalb lediglich die These, daß für Sechs- bis Elfjährige ästhetische Zugänge zur Kunst möglich sind.

²⁴ Vgl. u. a. Bernet 1987, Liebelt 1985, K+U 204/1996

Unter Vorbehalt aller individuellen Unterschiede überwiegt im Einschulungsalter das symbolische Denken gegenüber dem diskursiv-sprachlichen. Bedenkt man, daß Kinder vom ersten Schultag an auf diskursives Denken trainiert werden, ist kaum verwunderlich, daß präsentativ-symbolisches ebenso wie leibsinliches Wahrnehmen und Denken²⁵ versiegen und nicht als parallele Denkweisen weiterentwickelt werden. Denn „anschauliches, intuitives, bildliches Denken ist eine *eigenständige* Zugangsweise zur Wirklichkeit“²⁶ (Staudte 1980, S. 26). Bereits in den ersten Grundschuljahren wird das sinnlich-anschauliche Denken, das zu Beginn der Grundschulzeit noch die kindlichen Erkenntnisfunktionen dominiert, auf diskursive Erkenntnisformen ausgerichtet (vgl. u. a. Arnheim 1979, Kowalski 1985, S. 100, Arnheim 1995).²⁷ Gerade in diesem Übergangsstadium besteht die pädagogische und fachspezifische Chance, ja Notwendigkeit, ästhetische Erkenntnisweisen zu fördern, statt verkümmern zu lassen. Dabei sind die ästhetischen und die geistigen Erkenntnisprozesse nicht grundsätzlich verschieden, sondern im Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Reflektieren und Handeln eng miteinander verwoben (vgl. u. a. Seel 1997, Otto 1991, S. 145 ff.).

Das „Ästhetische“ gilt als ein häufig „vernachlässigter Modus des Erkenntnisgewinns auf der Grundlage von Handlung, Sinnestätigkeit, Subjektbezug und im Zusammenhang mit Reflexion“ (Otto/Otto 1986, S. 14). Die Autoren heben die leiblich unmittelbare, sinnliche und kommunikativ gewonnene Einsicht als ästhetische Erkenntnis hervor, die sich im ästhetischen Verhalten zur Welt spiegelt (vgl. ebd., S. 15 f.).²⁸ Das subjektive Wahrnehmen ästhetischer Erkenntniswege fördert nicht nur die Entwicklung des ästhetischen Vermögens und der Handlungskompetenzen (vgl. Schultheis 1994), sondern kann auch dazu beitragen, die sinnlich-symbolische Ebene der internen Konstruktion von Welt zu stabilisieren und zu erweitern (vgl. Duncker 1994, Koch 1994). Auf die Entwicklung der Symbolbildung wird mit Teil II, Kap. 3 eingegangen.

Sowohl für die genannten Bedenken gegenüber der Vermittlung zeitgenössischer Kunst als auch für die Aussagen zu den ästhetischen Präferenzen und der daraus angeblich resultierenden mangelnden Urteilsfähigkeit im Grundschulalter wird der Maßstab einer *Werkinterpretation* oder *-rekonstruktion* angelegt. Die potentiellen ästhetischen Erkenntnisgewinne der Kinder werden jedoch nicht zur Meßlatte erhoben, obgleich ästhetische Erkenntniswege Zugänge zum Werk erlauben (siehe Teil III). Freilich sind Sechs- bis Elfjährige „nur“ zu einem Anmutungsurteil fähig und

²⁵ Meyer-Drawe (1993, S. 103) hebt das „*leibliche Zur-Welt-Sein*“ des Subjekts hervor. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht richten sich ihre phänomenologisch orientierten Ausführungen besonders gegen die Betrachtung des Kindes unter kognitionspsychologischem Blickwinkel. Sie betont, daß die geistige Entwicklung keinesfalls von der leiblichen und sozialen Entwicklung abgespalten gesehen werden kann (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Entwicklung des ästhetischen Vermögens in Teil II, Kap. 3).

²⁶ *Hervorhebung im Original*

²⁷ Vgl. auch Teil II zu den Dimensionen ästhetischen Welterlebens im Grundschulalter

²⁸ Die leibliche Fundierung von Erkenntnis wird besonders von Meyer-Drawe (1988) und zur Lippe (1987) betont. Zum Kontext polyästhetischer Erkenntnisweisen gehört auch das mimetische Vermögen (vgl. z. B. Lenz-Johanns 1991, Wulf 1991, Otto 1991, Mattheis 1992): „In den Prozeß des Verstehens schiebt sich das Mimesis-Thema. Es geht um Symbolisierung, Symbole und Symbolverstehen, um die Dialektik zwischen Symbolbildung und Symbolverstehen“ (Otto 1991, S. 160). Vgl. zur Symbolbildung Teil II, Kap. 3

nicht zu einem kritischen Urteil, das Wissen um den zeitgeschichtlichen Kontext, kunsthistorische Entwicklungen, die Reflexion auf Gesellschaftskritik etc. verlangt. Eine Werkrekonstruktion ist unmöglich von Kindern dieses Alters zu erwarten, auch wenn eine kritische Auseinandersetzung versucht wird. Denn dazu ist die Fähigkeit zum abstrakten, reversiblen Denken und damit zur Übernahme anderer vielfältiger Perspektiven Voraussetzung.²⁹ Das kritische Urteil basiert auf Bildungsvoraussetzungen und der Fähigkeit zum Diskurs. Somit ist es an alterstypische Gesetzmäßigkeiten gebunden.

Vor diesem Hintergrund muß auch die folgende Behauptung von Aissen-Crewett (1992, S. 107) befragt werden: „Mit zunehmender Übung und Erfahrung mit dem Prozeß der kritischen Auseinandersetzung mit Kunst können Kinder jedoch eine Fähigkeit entwickeln, ihre Wahrnehmungen derart zu organisieren, daß eine solidere Basis für eine Kunstbeurteilung besteht.“ Dieses Urteil entspreche zwar „nicht dem üblichen Kanon der Kunstkritik“ (ebd.), sondern wird „kenntnisreiche Präferenz“ (ebd., S. 109) genannt, gleichwohl impliziert es als Ziel das kritische Urteilsvermögen. Wesentlich für das Kind ist jedoch die persönliche ästhetische Erfahrung, weniger eine „kenntnisreiche Präferenz“, wobei die ästhetische Erfahrung eine „kenntnisreiche Präferenz“ freilich nicht ausschließt.

Gegenstand des Kunstunterrichts kann nicht die Kunstbeurteilung sein, die ohnehin Gefahr läuft zu bloßen – möglicherweise durch Dritte induzierten – Geschmacksurteilen zu führen. Unterricht sollte sich an den kindlichen Interessen und Bedürfnissen orientieren. Steht nicht das zu entschlüsselnde Werk im Zentrum des kunstpädagogischen Interesses, sondern rückt das Kind in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, muß die Frage nach dem Rezeptionsvermögen anders gestellt werden: Wo liegen die ästhetischen Fähigkeiten der Kinder? Welche ästhetischen Zugriffe entsprechen den anthropologischen Bedingungen der Sechs- bis Elfjährigen? Welche künstlerischen Anregungen, Strategien oder Materialien interessieren die Schülerinnen und Schüler? Welche ästhetischen Erfahrungen sind für Kinder dieser Altersgruppe wesentlich und relevant? Diesen Fragen wird im zweiten und dritten Teil vorliegender Arbeit nachgegangen.

In allen referierten Untersuchungen bleibt die Rolle der ästhetischen Praxis ausgeklammert. Es liegt jedoch auf der Hand, daß dem handlungsorientierten didaktischen Vorgehen erheblicher Stellenwert beigemessen werden muß, besonders hinsichtlich der ästhetischen Produktion,³⁰ zu der die Schülerinnen und Schüler veranlaßt werden. Einerseits würde die konkrete Verbindung der Kunstbegegnung mit ästhetischem Tun den Kindern einen völlig anderen Blickwinkel auf künstlerische Objekte eröffnen und somit auf die ästhetischen Vorlieben wirken. Wenn die Kunstrezeption mit ästhetischer Praxis verknüpft wird, könnten die Handlungsinteressen der Schülerinnen und Schüler zum vorrangigen Kriterium ihrer Präferenzen werden. Andererseits haben einige Untersuchungen gezeigt, daß Kinder künstlerische

²⁹ Vgl. die Kritik zur Reduktion der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auf kognitive Operationen in Teil II, Kap. 3.3.5

³⁰ Auf die motivationalen Aspekte ästhetischen Verhaltens durch die Funktion der ästhetischen Produktion weist schon Staudte (vgl. 1977, S. 215) in ihrer Untersuchung zum ästhetischen Verhalten von Vorschulkindern hin.

Ausdrucksformen von Johns oder Vasarely bevorzugen, wenn ihnen solche Werke vorgelegt werden. Es ist also auch davon auszugehen, daß sich die Präferenzentscheidungen der Sechs- bis Elfjährigen anders darstellen würden, wenn ihnen Kunstobjekte aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts präsentiert würden.

Resümee

Bislang konnten folgende Überlegungen eingekreist und für die weitere Untersuchung als relevant herausgestellt werden: Es bestehen erhebliche Unklarheiten über die kindliche Fähigkeit zur Kunstrezeption. Richter (1987) hebt den nur bedingt möglichen kognitiven Zugang und die eingeschränkten Darstellungsfähigkeiten der Kinder hervor. Analog zur kognitiven Reife und zum moralischen Urteil werden die begrenzten Möglichkeiten zur Kunsterfahrung dieser Altersgruppe aus kognitionspsychologischer Sicht betont. Demgegenüber steht die These, daß Kinder über ästhetische Erkenntnisweisen verfügen, die auf symbolisch-anschauliches Denken rekurren, das leibsinlich fundiert ist. Damit könnte ein vom diskursiv-kognitiven Denken unabhängiger eigenständiger Zugang zur Kunst gegeben sein. Generalisierende Ableitungen aus der Kognitionspsychologie zum ästhetischen Verhalten der Sechs- bis Elfjährigen sind insofern fragwürdig.

Die Bedenken gegenüber dem Umgang mit Kunst in der Primarstufe basieren auf der Vorstellung eines normativ vorgegebenen Kunstverstehens. Deshalb ist es notwendig, zwischen der Werkinterpretation, die ein Urteil über ästhetische Sachverhalte einschließt, und der Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung zu unterscheiden. Ästhetische Sensitivität ist Voraussetzung für ästhetische Erfahrung, weniger von ästhetischer Urteilsfähigkeit, und nur das Vermögen zum Urteil über ästhetische Sachverhalte ist an Abstraktionsleistungen geknüpft, die von Grundschulkindern kaum geleistet werden können.

Mit den bisherigen Ausführungen wird deutlich, daß vor allem folgende Aspekte weiterer Erforschung bedürfen:

- Ästhetische Zugänge zu Kunstwerken werden zwar behauptet, doch wo liegen die ästhetischen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen? Um das ästhetische Vermögen von Grundschulkindern zu beschreiben, wird im zweiten Teil meiner Untersuchung auf das ästhetische Verhalten und die ästhetische Erlebnisfähigkeit Sechs- bis Elfjähriger eingegangen, Phantasie und Imaginationsfähigkeit werden als Voraussetzung der Symbolbildung diskutiert, und es wird die Entwicklung symbolischen Denkens auf der Basis von Handlungsvollzügen offengelegt. Phänomene ästhetischen Verhaltens, wie sie sich im kindlichen Spiel zeigen, ergänzen das Bild vom ästhetischen Vermögen.
- Wie entwickeln sich Präferenzentscheidungen im Zusammenhang mit ästhetischer Praxis sowie in bezug auf aktuelle künstlerische Ausdrucksformen und wodurch erklären sich die ästhetischen Vorlieben? Mit der im dritten Teil folgenden empirischen Untersuchung werden motivationsstiftende Faktoren im praktischen Umgang mit Kunstwerken erarbeitet, und die Frage nach den kindlichen Präferenzen wird erneut aufgeworfen.
- Können Grundschul Kinder überhaupt ästhetische Erfahrungen im Dialog mit Gegenwartskunst gewinnen? Auch hier sollen die empirischen Befunde Auskunft geben.

2 Kind, Kunst und Vermittlung: Zur Vertiefung der Problemskizze

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Überlegungen skizziert, die die kindliche Erfahrung von Kunst sowie das Verhältnis von Kind, Kunstwerk und Vermittlung betreffen. Damit verbinden sich gleichzeitig kunstpädagogische Fragen nach Inhalten und Zielen der Kunsterfahrung bzw. speziell des Dialogs mit Gegenwartskunst, die nur am Rande angedeutet wurden. Die angerissenen Problemstellungen sollen im nächsten Abschnitt vertieft werden. Während bislang der Blick ausgehend vom Kunstwerk auf das Verhalten der Kinder gegenüber dem Werk gerichtet war, rückt in der folgenden Erörterung das Kind in den Mittelpunkt der Überlegungen: sowohl hinsichtlich der gewählten Themen, als auch in Bezug auf die ästhetischen Handlungen. Es wird die Frage nach der fachspezifischen Eignung bestimmter Kunstwerke im Kontext altersadäquater Inhaltsbereiche aufgeworfen und die Rolle der ästhetischen Praxis im Umgang mit Kunstwerken erwo-gen. Paradigmatisch werden zwei aktuelle Positionen kunstpädagogischer Fachtheorie herausgegriffen (vgl. Otto/Otto 1987, Selle 1995a), um weitere Eckpunkte des Gegenstandsbereichs aufzuzeigen und das Problemfeld zu umreißen.

2.1 Inhaltsbereiche der Kunsterfahrung

Es ist zweifelsfrei ein erstrebenswertes Ziel, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Kunstwerken zu ermöglichen. Noch immer gilt, was Hans Meyers 1961 formulierte: „Die Schule ist der wirkungsvolle Ort, an dem, anknüpfend an die ursprünglichen Bildekräfte des Kindes, eine bleibende Beziehung des Menschen zur Welt der Kunst grundgelegt werden soll“ (Meyers 1961, S. 14). Allerdings haben sich die fachpädagogischen Ziele seither verschoben: Nicht mehr die „Bewunderung der Meister“ (ebd., S. 15) ist eine zentrale Forderung, sondern der ästhetische Erfahrungsgewinn in Verbindung mit Kompetenzerwerb und selbstbestimmtem Verhalten der Kinder wird zum pädagogischen Ziel erhoben.³¹

Welche Inhalte innerhalb der Begegnung mit Kunst Grundschulkindern vermittelt werden sollen, sind kaum diskutierte fachdidaktische Anliegen.³² Wie bereits festgestellt, lassen sich kindliche Vorlieben für bestimmte Bildsorten nicht eindeutig festlegen. Somit entfällt das Kriterium ausschließlich gegenstandsbezogener Kunst für einen kindgemäßen und von kindlichen Interessen geleiteten Dialog mit

³¹ Vgl. zu pädagogischen Zielen z. B. Schultheis 1994, Duncker 1994, Schuhmacher-Chilla 1995

³² Spezifischer Gegenstand der Kunstbegegnung ist der ästhetische Stoff in seiner präsentativ-symbolischen Struktur, nicht das Motiv (vgl. hierzu Teil I, Kap. 3).

Kunst. Ohnehin können kindliche Präferenzen nicht alleiniger Maßstab didaktischer Entscheidungen sein. Dennoch drängt sich die Frage auf, ob es bestimmte Kunst gibt, die die Kinder in besonderer Weise affiziert und die sich dadurch für die Vermittlung anbietet.

Zur Werkauswahl

Hans Meyers (1968) beschäftigt sich mit diesem Problem: Kunstgenuß bedürfe einer „Aufgeschlossenheit grundsätzlicher Art, d. h. dem Kunsthaften überhaupt gegenüber, gleich welcher Ebene und Herkunft. Welche Bildwerke eine solche Aufschließung bei jungen Menschen besonders begünstigen würden, ist eine durchaus diskutierbare Frage, die den besonderen unterrichtlichen Fall natürlich außer Acht lassen müßte. Doch herrscht eine verständliche Scheu, sie für den Schulgebrauch zu beantworten: Man wäre irgendeine Systematik zu wählen genötigt, und das in sich Geschlossene solcher Systeme isoliert sie zwangsläufig vom immer Variablen der pädagogischen Verhalte“ (ebd., S. 171).

Die von Meyers angedeuteten Schwierigkeiten einer Systematik der zu vermittelnden künstlerischen Objekte heben die Frage nach der Bildauswahl freilich nicht auf. Zusätzlich erschwert die heterogene Struktur von Kunstwerken mögliche richtungsweisende Angaben. Ein immer wieder formuliertes Kriterium für thematische Vorgaben ist der Erfahrungsraum der Kinder, aus dem die Bildmotive gewählt werden sollen (vgl. u. a. Meyers 1968, Ebert 1971, Staudte 1980, Eucker 1980, Otto/Otto 1987). Darüber hinaus sind jedoch weitere Auswahlkriterien denkbar, deren Erkundung bislang wenig Aufmerksamkeit fand.

In Verbindung mit dem Anspruch, die Inhaltsbereiche des Kunstunterrichts an den kindlichen Interessen zu orientieren bzw. der kindlichen Lebenswelt zu entnehmen, dominieren gegenständliche, oft mit narrativen Motiven versehene Bild Darstellungen die didaktischen Forderungen und Unterrichtskonzepte (vgl. z. B. Daucher/Seitz 1976, S. 189, Otto/Otto 1986/1993, S. 145 ff.). Es ist anzunehmen, daß vor allem die zitierte Untersuchung von Hermann Hinkel (1980) bis heute als Grundlage grundschuldidaktischer Unterrichtsmodelle dient und die Bildauswahl auf möglichst wirklichkeitsgetreue Darstellungen lenkt.

Die divergenten Forschungsergebnisse (vgl. Hinkel 1980, Hinkel 1993, Aissen-Crewett 1986) lassen jedoch vermuten, daß Kinder ebenfalls großes Interesse an ungegenständlicher Kunst oder Kunstrichtungen wie Objektkunst, Performance, phantastischer Kunst, kinetischen Artefakten usw. haben können. Ist die Frage nach der Bildauswahl berechtigt, sollte es auch benennbare Kriterien dafür geben. Diese könnten an der Struktur bestimmter künstlerischer Artefakte festgemacht werden und müßten sich aus den ästhetischen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder ableiten lassen. Die besondere fachliche Eignung spezifischer Kunst für die Vermittlung in der Grundschule würde eine wie auch immer geartete Eingrenzung der auszuwählenden Bildwerke zur Folge haben.

Entgegen der Annahme, bestimmte Kunstformen eigneten sich in besonderem Maße, behauptet Wilhelm Ebert (1977), daß die fachliche Entscheidung für ein bestimmtes Kunstwerk ohnehin willkürlich sei, da er es für möglich hält, „jedem Objekt die unterschiedlichsten Aspekte für Unterricht abzugewinnen“ (ebd., S. 37).

Teil I

Dialog mit Kunstwerken: Voraussetzungen, Bedingungen und Ziele der Kunsterfahrung

Mit diesem Abschnitt werden die vielfältigen Aspekte, die mit der Vermittlung von Kunst in der Grundschule in Verbindung stehen, offengelegt. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf das komplexe Gegenstandsfeld werden knapp skizziert, um einen ersten Überblick zu bieten und Forschungsfragen zu konkretisieren. Im Zentrum des Untersuchungsinteresses steht die Erfahrung von Kindern mit zeitgenössischer Kunst. Deshalb zielt der Blick besonders auf den Umgang mit Gegenwartskunst – also solchen Kunstformen, die sich seit dem Jahr 1945 entwickeln konnten.

Mit einem kurzen historischen Abriss richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Beschäftigung mit Kunstwerken im Kontext didaktischer Theoriebildung, seit sie für die Primarstufe explizit gefordert wird. Der jeweilige Stellenwert des Umgangs mit Kunstwerken mit seinen inhaltlichen Implikationen wird grob umrissen: Sowohl der Stellenwert von produktiver und rezeptiver Erfahrung mit künstlerischen Objekten im Rahmen der fachtheoretischen Debatte wird beleuchtet und diskutiert als auch der pädagogische und fachliche Wert des Umgangs mit Kunstwerken für das Kind.

Anhand verschiedener empirischer Studien zu ästhetischen Vorlieben und der ästhetischen Urteilsfähigkeit von Grundschülerinnen und -schülern werden Fragen nach dem Rezeptionsvermögen der Sechs- bis Elfjährigen, den ästhetischen Bedürfnissen und der Fähigkeit zur ästhetischen Wertschätzung, erörtert. In der Widersprüchlichkeit der diesbezüglichen Befunde und Einschätzungen lassen sich spezifische Problemfelder aufzeigen: Es ergeben sich Fragestellungen vor allem im Hinblick auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen, die mit Teil II dieser Arbeit aufgegriffen und entfaltet werden.

Vorrangig sind pädagogische und fachliche Ziele Maßstab didaktischer Entscheidungen für oder gegen den altersgemäßen Umgang mit bestimmten Kunstwerken, nicht die vermeintlichen ästhetischen Präferenzen von Kindern. Die Frage nach der Bildauswahl wird vor dem Hintergrund der Inhaltsbereiche und der pädagogischen Interessen unseres Faches diskutiert. Mit der Verschränkung von Kunstbegegnung¹ und ästhetischer Praxis im Unterricht rücken die ästhetischen

¹ Die Ausdrücke „Umgang mit Kunst“, „Dialog mit Kunst“, „Begegnung mit Kunst“ etc. werden als synonyme Begriffe verwendet. Sie beinhalten den spezifischen, auf Kunst bezogenen Prozeß ästhetischer Erfahrung (vgl. Teil I, Kap. 3).

Bedürfnisse und Handlungen der Kinder in das Blickfeld. Dabei ergeben sich Überlegungen zur Relevanz ästhetischer Praxis im Zusammenhang mit kindlicher Kunstrezeption, die exemplarisch anhand der Gegenüberstellung von zwei fachdidaktischen Positionen ausgeführt werden. Das 2. Kapitel dient somit der weiteren Klärung des Gegenstandsbereichs kindlicher Kunsterfahrung und richtet sich auf die Darstellung der Begründungszusammenhänge für das weitere Untersuchungsinteresse.

Den durchgängig anklingenden Fragen nach der Werkanalyse und damit verbunden dem potentiellen Kunstverstehen wird ausführlich im 3. Kapitel Rechnung getragen, indem das spezifische Gegenstandsfeld, auf das sich die ästhetische Erfahrung mit Kunstwerken bezieht und das Inhalt kunstpädagogischer Bemühungen ist, fokussiert wird. Eigenarten und Strukturen künstlerischer Objekte, die Bestandteil des Rezeptionsprozesses sind und die in die Sinnkonstitution eingehen, werden dargelegt. Das Kunstwerk wird im Rezeptionsprozeß durch den Betrachter konkretisiert: Ästhetische Prozesse basieren auf der Dialogstruktur zwischen künstlerischem Objekt und Rezipient im Prozeß der ästhetischen Erfahrung. Mit einem Exkurs zum Verstehensprozeß wird der subjektive Zugang zum Kunstwerk nicht nur legitimiert, sondern auch als einzig möglicher begründet.

1 Der Umgang mit Kunstwerken als Gegenstand grundschulspezifischer Kunstpädagogik

Alfred Lichtwarks (1887/1902) Forderung nach den „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ markiert den Beginn der Vermittlung von Bildender Kunst innerhalb kunstpädagogischer Theoriebildung und wurde von diesem Zeitpunkt an in unterschiedlichsten Ausprägungen vor dem Hintergrund verschiedenster kunstpädagogischer Konzeptionen diskutiert. Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch nur neuere kunstpädagogische Ansätze berücksichtigt, die die Verzahnung von Kunsterfahrung und ästhetischer Praxis behaupten, denn Handlungsorientierung und Eigentätigkeit der Kinder sind unverzichtbare Voraussetzung grundschuldidaktischer Überlegungen (vgl. z. B. Neuhaus 1983, Gudjons 1986, Duncker 1994).

Die didaktische Verschränkung von Kunstrezeption und ästhetischer Produktion wird seit Pfennig (1959/1975) und Otto (1964/1969) immer wieder als notwendiges Element ästhetischen Lernens hervorgehoben und vor allem von Wolfgang Legler (1979) mit der geforderten Einheit von Denken und Machen begründet. Programmatisch verlangt Reinhard Pfennig (1959/1975, S. 187): „Das Kunstwerk gehört zum Kunstunterricht – vom ersten Schultage an.“ Gunter Otto (1964/1969, S. 154) rekurriert zwar auf die Einigkeit der „Mehrzahl der Theoretiker, ... daß sechs- bis elfjährige Kinder im allgemeinen noch so stark an der Erscheinungswirklichkeit der Dinge haften, daß sie die Transzendierungen und Transformierungen der gegenwärtigen Kunst kaum verstehen können“, meint aber, daß die „Einführung bildnerischer Problemlösungsprozesse“ durchaus mit Grundschulkindern anhand von (aktueller) Kunstbetrachtung praktikabel sei (ebd.).

Seither ist das Einbinden von Kunstwerken in den Kunstunterricht auch für die Primarstufe konstitutiv. Hermann Burkhardt (1971) bestätigt Ottos Annahmen mit eigenen Erfahrungsberichten und fordert dezidiert die „Bildbetrachtung in der Grundschule“ (ebd., S. 99 f.). Die Kunstbetrachtung soll sich nicht nur an dem „kindlichen Interesse, (das sich) vor allem auf das Motivische der Bilder erstreckt“ (ebd., S. 12) orientieren, sondern „Bilder mit sperriger Sinnstruktur“ einbeziehen, da diese didaktisch ergiebiger seien. Ziel ist hierbei die „sachliche Bildanalyse“, d. h. Motiv, Ausdrucksgehalt, Form- und Farbprobleme zu erkennen (ebd., S. 13).

Richteten sich die genannten Beispiele kunstdidaktischer Theoriebildung vor allem auf das Lösen von Gestaltungsproblemen, vollzieht Hermann Hinkel (1972/1980) in bezug auf den Primarbereich die Wende zur Visuellen Kommunikation: „Der Schüler soll zu einer allgemeinen Kritikfähigkeit und Autoritätsbefragung gegenüber allen optischen Medien (Kunstwerk, Foto, Plakat, Film, Fernsehen, Comic) und deren Informationen veranlaßt und befähigt werden“² (ebd., S. 15).

² *Einschub im Original*

Auch Johann Denker (1976) formuliert als oberstes Lernziel das „bewußte und kritische Handhaben der ästhetischen Dimension in allen ihren Erscheinungen und Verknüpfungen“ (ebd., S. 57), will letztlich jedoch bildnerische Problemlösungen vermitteln. Etwas weiter gefaßt, heißt es bei Johannes Eucker und Helga Kämpf-Jansen (1979, S. 500): „Schüler der Grundstufe sollten verschiedene Bildmedien und Bildsorten sowie verschiedene ästhetische Objekte kennenlernen.“ Ziel ist neben anderen pädagogischen und fachlichen Anforderungen ebenfalls das Aufdecken von Kommunikationsstrukturen (vgl. ebd.). Als Errungenschaft der 70er Jahre gilt, daß Alltagsgegenstände zu Fachinhalten der ästhetischen Erziehung erhoben wurden (vgl. u. a. Ehmer 1979).

Die erneute Hinwendung zu den Inhaltsbereichen kindlicher Lebenswelt in der Praxis des Kunstunterrichts der Primarstufe ist besonders Adelheid Staudtes (1980) Verdienst. Damit wird eine offenere ästhetische Praxis angeregt. Gegenstands- und Lernzielorientierung werden durch die notwendige Schülerorientierung und Problemorientierung abgelöst. Aufgrund der veränderten inhaltlichen Schwerpunktsetzung zugunsten des Einbeziehens von alltäglichen ästhetischen Objekten wird der Gegenstandsbereich Kunst nicht als kunstunterrichtliches Thema hervorgehoben. Die vielfältigen inhaltlichen Möglichkeiten, die die Beschäftigung mit Kunstwerken bietet, werden insofern von Staudte (1980) nicht thematisiert, jedoch von Eucker und Kämpf-Jansen (1980) für die Sekundarstufe I sowohl theoretisch begründet als auch praktisch belegt: In den Unterrichtsbeispielen wird die ästhetische Praxis (Übernahme von Motiven, Nachgestaltung, Ergänzung von Kompositionsformen etc.) explizit für die Auseinandersetzung mit ästhetischen und künstlerischen Objekten³ eingesetzt und damit die Verbindung von ästhetischer Praxis und Kunsterfahrung betont (vgl. zu den methodischen Zugriffsweisen auch Otto 1974, Hinkel 1982). Nach der relativen „Abstinenz“ der 70er und z. T. noch Anfang der 80er Jahre hat vor allem die museumspädagogische Praxis den Umgang mit aktueller und historischer Kunst wieder angeregt.⁴

Unter verändertem Blickwinkel greifen Gunter und Maria Otto (1987) den Umgang mit Kunstwerken auf: „Bilder präsentieren und repräsentieren Lebensweisen und Lebensformen. Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (ebd., S. 20). Nicht das Werk steht nunmehr im Zentrum des Auslegungsprozesses, sondern das ästhetische Verhalten⁵ der Schülerinnen und Schüler: Ausge-

³ Es wird zwischen ästhetischen und künstlerischen Objekten folgendermaßen unterschieden: im Gegensatz zu künstlerischen Hervorbringungen sind ästhetische Objekte nicht von Künstlerinnen oder Künstlern hervorgebrachte Gegenstände, sondern Alltagsobjekte oder ästhetische Produkte von Kindern und Laien. Die sprachliche Unterscheidung von „ästhetischen“ und „künstlerischen“ Artefakten oder auch Prozessen geht auf die begriffliche Differenzierung ästhetischer Praxis von Dietrich Grünewald zurück: „Die attributive Bestimmung künstlerische Praxis mag eindeutiger das Gemeinte nennen, doch da traditionell im Wort ‚künstlerisch‘ Assoziationen zu ‚spezialisiert‘, ‚privat‘, ‚qualitativ‘ (im Sinne von innovativer Qualität) mitschwingen, hier jedoch primär auf Grundfähigkeiten, auf Breite insistiert wird, ist es sinnvoll, die Bezeichnung ‚künstlerische Praxis‘ für Lernprozesse/Aktivitäten einer professionellen, spezialisierten Zielgruppe zu reservieren, die Bezeichnung ‚ästhetische Praxis‘ für Lernprozesse von Laien, z. B. Schüler der allgemeinbildenden Schule, zu wählen“ (Grünewald 1994, S. 17).

⁴ Vgl. u. a. den Katalog des Sprengel-Museums (Liebelt 1985) und die Kataloge des Hessischen Landesmuseums Darmstadt (1986, 1987).

hend von den Handlungen der Kinder in bezug auf Kunstwerke, werden die vielfältigen Varianten des Auslegens von Bildern als ästhetische Praxis ausführlich dargestellt und in einen theoretischen Kontext gestellt, der diese Verfahren begründet. Freilich erschöpft sich das Kunstwerk nicht im Widerspiegeln von Lebensentwürfen der Künstlerinnen und Künstler: Die ästhetische Erfahrung beruht auf der spezifischen symbolisch-präsentativen Struktur des künstlerischen Objekts (vgl. Teil I, Kap. 3.1).

Gegenwärtige Tendenzen

Um die Vermittlung von historischer und aktueller Kunst⁶ in der Grundschule bemühen sich zunehmend mehr Kolleginnen und Kollegen (vgl. z. B. K+U 204/1996), was heißt, daß Kunstobjekte im Unterrichtsalltag an Bedeutung gewinnen. Der Umgang mit Kunstwerken in der Grundschule ist nicht nur Teil des Kunstunterrichts, sondern erhält auch in anderen Fächern Raum. Im Deutschunterricht dienen Bilder als Motivation zum Geschichtschreiben, im Sachunterricht werden mit Hilfe historischer Kunstwerke Lebensweisen früher und heute verglichen. Religionsbücher visualisieren biblische Inhalte anhand entsprechenden Bildmaterials.

Parallel zu dieser Entwicklung wurde die Kunstvermittlung curricular festgeschrieben (vgl. z. B. in Hessen: Rahmenrichtlinien 1983, Rahmenplan 1995), und der kindliche Umgang mit Kunstwerken hat sich als allgemein anerkanntes und erstrebenswertes Bildungsziel etabliert. Darauf verweisen beispielsweise außerhalb des fachlichen Diskurses liegende Strömungen, wie das Erscheinen zahlreicher Kinderkunstabücher⁷, die auf lebendige Weise Zugänge zu Kunst und Künstlern schaffen wollen: Kunst ist die bunte Erlebniswelt, die es zu entdecken gilt.

Auch Unterrichtsmaterialien und Schulbücher⁸ für die Grundschule, die in den letzten Jahren erschienen sind, beziehen sich auf Kunstwerke. Hierbei werden historische Werke sowie aktuelle Malerei, Graphik, Plastik und Installationen berücksichtigt. Folgt man den jüngeren Publikationen, so sollen die künstlerischen Objekte neugierig machen, zum Entdecken anleiten, Phantasievorstellungen stif-

⁵ Ästhetisches Verhalten beschreibt sowohl die genuine ästhetische Tätigkeit des Menschen, die sich in ästhetischen Ausdrucksformen (in Bildern, in der Musik, im Spiel, im Tanz etc.) äußert, als auch den produktiven und rezeptiven Umgang mit künstlerischen Objekten. Ästhetisches Verhalten impliziert die ästhetische Erfahrung im Produktions- wie im Rezeptionsprozeß. Darüber hinaus drückt sich mit ästhetischen Verhaltensweisen das sinnlich-emotionale Verhältnis gegenüber der Lebenswelt aus (vgl. Staudte 1977, Otto/Otto 1986, Otto 1991).

⁶ Gegenwartskunst, aktuelle Kunst, zeitgenössische Kunst, moderne Kunst und ähnliche Begriffe schließen im Zusammenhang dieser Arbeit alle Kunstströmungen seit 1945 ein. Wenn von Bildern die Rede ist, sind nicht nur Malerei und Graphik gemeint, sondern auch plastische Objekte, Installationen und Aktionen sowie ästhetische Formen der Alltagskultur oder Architektur in ihrer bildhaft-symbolischen Struktur. Sogar „unsere inneren Vorstellungen von der Wirklichkeit kann man in einem weiten Sprachgebrauch ebenso als Bilder bezeichnen wie eine dreidimensionale Plastik“ (Lehnerer 1994, S. 13).

⁷ Vgl. u. a. Antoine, V.: Pablo Picasso entdecken. Frankfurt 1993; Björk, C.: Linnéa im Garten des Malers. München 1994; Dubelaar, T.: Vincent entdecken. Wien 1990; Wie entstand die Malerei? Meyers Jugendbibliothek, Mannheim 1994; Friesen, A. von: Tiere mit anderen Augen sehen. Das Kunst-Buch für Kinder. Luzern 1993; Micklethwait, L.: Erste Wörter. Berühmte Bilder. München 1994; Wolfrum, C./Veit, B./Feldhaus, H.-J.: Das Kunst-Buch. Ravensburg 1994; zusammenfassend: Kirchner 1995

⁸ Vgl. u. a. Kunst-Stücke 4, hrsg. von J. Eucker. Leipzig 1995; Wiktorin, A./Sprater, I.: Begegnung mit Kunstwerken. München 1995

ten, Gesprächsanlässe bieten, zum Nachdenken anregen, ästhetische Praxis anstoßen, auf Gestaltungsfragen hinweisen, Anlaß geben zu weiteren Arbeitsaufträgen. Passende Arbeitsblätter informieren über Leben und Werk der Künstlerin oder des Künstlers etc.

Während Johannes Eucker (1980) vor knapp 20 Jahren noch die eher „durchgängige Zurückhaltung vieler Kollegen in Grundschule und Sekundarstufe I, mit den Schülern überhaupt Bilder, Fotos, Filme und andere ästhetische Gegenstände aus Geschichte und Gegenwart auch nur anzusehen“ (ebd., S. 36) thematisiert, was er auf theoretische und methodische Unsicherheiten zurückführt (vgl. ebd.), werden heute künstlerische und ästhetische Objekte zunehmend in den Unterricht einbezogen.

Eine Vielzahl von Unterrichtserfahrungen⁹ bestätigt, daß gerade Grundschulkinder besonders in bezug auf die Kunst des 20. Jahrhunderts motiviert und aufgeschlossen reagieren. Verbunden mit Spiel und Spaß scheint es zu gelingen, die Kinder für abstrakte, verfremdete oder ungegenständliche Kunstwerke zu begeistern, sie zu subjektiven Deutungen zu ermutigen sowie für formale und inhaltliche Bestände zu sensibilisieren. Auf diese Weise soll der Verstehensprozeß eingeleitet werden. Ein fachlich fundierter Begründungszusammenhang für die Vermittlung von Gegenwartskunst in der Grundschule steht allerdings noch aus: Weder wird gefragt, was die Kinder an bestimmter Gegenwartskunst interessiert, noch welchen Anteil die ästhetisch-praktische Beschäftigung mit dem künstlerischen Artefakt am Verstehensprozeß hat, wie überhaupt Verstehen für Sechs- bis Elfjährige möglich ist, welche künstlerischen Ausdrucksformen sich besonders eignen usw. Die Forderung nach Vermittlung von aktueller Kunst in der Grundschule bedarf einer fachlichen Legitimation, bei der entwicklungstheoretische und didaktische Überlegungen berücksichtigt werden.

1.1 Altersspezifische Voraussetzungen und potentielles Kunstverstehen

Es ist auffallend, daß im Rahmen kunstdidaktischer Theoriediskussion die Vermittlung von Bildender Kunst auch in der Grundschule zwar einhellig gefordert wird, altersspezifische Voraussetzungen jedoch kaum Erwähnung finden. Die didaktische Herleitung der Beschäftigung mit Kunstwerken wird weder konkret an entwicklungsspezifische Bedingungen rückgebunden, noch wird die Frage nach dem Rezeptionsvermögen gestellt. Ansatzweise beschäftigt sich Klaus Kowalski (1970) unter wahrnehmungspsychologischen Gesichtspunkten mit dieser Problem-

⁹ Vgl. z. B. die Beiträge von Hinkel in K+U 145/1990; Kirchner in Sonderheft „Beispiele“ des BDK Hessen 1991; Franke-Brandau in K+U 167/1992; Kirchner/Martin in K+U 164/1992; Hinkel in K+U 178/1993; Themenheft „Kunst für Kinder“, Grundschule 6/1994; Biegert-Simm in K+U 190/1995; Legler in K+U 190/1995; Blohm in Grundschule 1/1995; Mann in K+U 194/1995; Uhlig in K+U 195/1995; Kirchner in K+U 198/1995; Themenheft K+U 204/1996: „Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule“

stellung, und Richard Bellm (1981) diskutiert die Relevanz der Kunstbetrachtung für Grundschulkinder unter dem Aspekt, Bildungsgut weiterzureichen. Dabei bleibt Bellm der Analyse formaler Strukturen und dem „Dekodieren von Bildzeichen“ verhaftet (ebd., S. 25 f.), betont allerdings die Bedürfnisse des Kindes nach aktiver Nachgestaltung, „etwa im Sinne Fiedlers“ (ebd., S. 20). Hermann Hinkels empirische Studie (1972/1980) ist die einzige breiter angelegte deutschsprachige Untersuchung, die der Frage nachgeht, wie Kinder auf Kunst reagieren, welche ästhetischen Präferenzen vorliegen etc.

Didaktische Ansätze, die das Kind in das Blickfeld ihrer kunstpädagogischen Überlegungen rücken (vgl. u. a. Ebert 1967, Staudte 1980, Schneider 1988), klammern die Beschäftigung mit Kunstwerken weitgehend aus. Eine fachdidaktische Begründung für die Forderung nach Kunstvermittlung in der Primarstufe unter Berücksichtigung anthropologischer Grundlagen dieser Altersgruppe wurde bislang nicht vorgenommen. Dem stehen ohnehin erhebliche Vorbehalte entgegen:

Hans-Günther Richter (1987) betont, daß das kognitive Vermögen ebenso wie die ästhetisch-praktischen Annäherungsweisen zum Umgang mit Kunstobjekten im Primarstufenalter noch sehr eingeschränkt sind. Bezüglich der altersspezifischen Rezeptionsbedingungen vermerkt er ein erhebliches Forschungsdefizit: „Besonders in den ersten Schuljahren sind die Möglichkeiten der Realisierung von Themen/Motiven, bildnerischen Vorgaben o. ä. sehr begrenzt, und in diesen Jahren ist auch die Spannweite *kognitiver* Zugänge zu vorgegebenen Kunstwerken, Medienobjekten o. ä. noch nicht sehr groß – entgegen allen Glaubensbekenntnissen von der ‚echt künstlerischen Einstellung des Kindes‘ (Meyers) einerseits und der unbegrenzten Darstellungsfähigkeit gesellschaftspolitischer Inhalte (z. B. bei Hinkel) andererseits. In der kunstpädagogischen Literatur der letzten Jahre sind didaktische Reflexionen über die Möglichkeiten des Ausdrucks und der Darstellung in bestimmten Altersphasen eher die Ausnahme“¹⁰ (ebd., S. 144).

Darüber hinaus besteht die Annahme, daß die Sechs- bis Elfjährigen aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nicht die zur Kunstbetrachtung vermeintlich notwendige Rezeptionsfähigkeit besäßen. Das Kind dürfe aus Mangel an geschichtlichem Bewußtsein nicht mit Kunst konfrontiert werden, ausgenommen ein besonderer inhaltlicher Bezug oder emotionale Qualitäten sprächen das Kind an. Gegenwartskunst sei völlig ungeeignet, da schon Erwachsenen die Beziehung dazu fehle (nach Ebert 1971, S. 25). Wilhelm Ebert (1971) kritisiert diese Auffassung kunstpädagogischer Theorie, die er „psychologisch-genetische Richtung“ (ebd.) nennt, und bezieht in diese Kritik u. a. Hans Meyers (1961 sowie 1968) und Kurt Staguhrn (1967) ein. Besonders vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zur Eigengesetzlichkeit der Entwicklung der Kinderzeichnung in Verbindung mit der geistigen Entwicklung seit Britsch (1952)¹¹ (vgl. Richter 1976a) wurde die Vermutung gefestigt, wegen mangelnder Reife könnten die verschiedenen Dimensionen eines Werks von Sechs- bis Elfjährigen nicht erfaßt oder gar erschlossen werden (vgl. hierzu Ebert 1971, S. 23 ff.). Deshalb könne es zu keiner ästhetischen

¹⁰ Hervorhebung und Einschübe im Original

¹¹ Vgl. zur neueren Rezeption der Theorie von Gustav Britsch Schütz 1993

Meinungsbildung der Kinder kommen (vgl. Aissen-Crewett 1992, S. 104). Allerdings: Stufen- und Phasenmodelle kindlicher Entwicklung, sei es die zeichnerische oder die geistige, sind schon lange in Kritik geraten, denn der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes wird durch einen Schonraum in der entsprechenden Entwicklungsphase eher festgeschrieben statt gefördert.¹² Kinder benötigen Anregungen für ihre Entwicklung: Ebenso wie Sprache durch Hören, Sprechen und Lesen ausgebildet wird, wird das ästhetische Vermögen sowohl durch Malen, Zeichnen usw. als auch durch den produktiven und rezeptiven Umgang mit Kunstwerken gesteigert.

Die genannten Bedenken, Kunstwerke bereits in der Primarstufe in den Unterricht einzubeziehen, rekurrieren vor allem auf die angeblich mangelnde Reflexionsfähigkeit der Kinder hinsichtlich der Beurteilung von Kunst. Das moralische Urteil im Grundschulalter, insbesondere wenn eine sozialkritische Beurteilung verlangt wird, unterscheidet sich deutlich von Jugendlichen- oder Erwachsenenurteilen. Analog der kognitiven Reife wird hierfür mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme anderer Positionen angenommen (vgl. Kohlberg 1974, Garz 1994). Das Vermögen zur Perspektivenübernahme wurde von Lawrence Kohlberg (1974), der im Anschluß an Jean Piaget die Theorie der moralischen Entwicklung des Kindes fortführt, eingehend untersucht. Kohlberg behauptet, daß Kinder bis zum Alter von sechs Jahren keinen Unterschied zwischen Eigen- und Fremdperspektive kennen, daß weder zwischen absichtsvollem und unbeabsichtigtem Handeln noch zwischen Gefühlen und Beobachtungen unterschieden würde. Ab etwa acht Jahren könnten Gefühle und Gedanken reflektiert werden, da die Fähigkeit zunehme, sich in andere hineinzusetzen und dies zu artikulieren (vgl. Garz 1994, S. 148). Die kindliche Urteilsfähigkeit wird am Kriterium der Perspektivenübernahme gemessen, nämlich inwiefern das Kind in der Lage ist, Perspektiven und Standpunkte anderer einzunehmen, diese gegenüberzustellen und bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen.¹³ Eine kritische Stellungnahme zur kognitionstheoretisch orientierten Entwicklungspsychologie findet sich in Teil II, Kap. 1 und Kap. 3.3.5.

Die Perspektivenübernahme gilt hier als Indikator für den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes. Damit verbunden ist das kindliche Urteilsvermögen, das voraussetzt, verschiedene Vorstellungen oder mehrere Blickwinkel gleichzeitig zu aktivieren, um vergleichen zu können. Jedoch: Bereits ein Kleinkind kann beurteilen, ob es Schokolade oder Eis bevorzugt. Dieses Urteil folgt der Definition, daß schon das einfache Bejahen oder Verneinen eines Sachverhaltes ein Urteil ist (vgl. Schischkoff 1982, S. 719). Ein komplexes Urteil hingegen, bei dem die unterschiedlichsten Aspekte gegeneinander abgewogen, Regeln subsumiert, Gesetzmäßigkeiten geprüft, Sachverhalte klassifiziert und Schlüsse gezogen werden müssen,¹⁴ ist Grundschulkindern nicht möglich. Um eine Differenzierung des Begriffs

¹² Vgl. zur fachspezifischen Kritik u. a. Ebert 1971; zur allgemeinen Kritik an Stufen- und Phasenmodellen Trautner 1978, Neuhaus 1983, S. 66 ff., Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Hetzer 1995

¹³ Vgl. zur kognitiven Entwicklung u. a. Aebli 1963, Ginsburg/Opper 1982, Furth 1983, Oerter 1986, Trautner 1991, Garz 1994, Hetzer 1995

¹⁴ Diese Angaben stützen sich auf die Ausführungen von Immanuel Kant (vgl. Schischkoff 1982, S. 719, Bubner 1989, S. 36).

„Urteil“ zu erhalten, wird terminologisch zwischen dem Anmutungsurteil und dem kritischen bzw. ästhetischen Urteil unterschieden. Das Anmutungsurteil bezieht sich auf subjektives Gefallen, das komplexe kritische oder ästhetische Urteil verlangt Abstraktionsvermögen und Kenntnisse, die Sechs- bis Elfjährigen nicht zur Verfügung stehen.

Resümiert man die Vorbehalte gegenüber dem Umgang mit Kunstwerken in der Primarstufe, so fehlen dem Grundschulkind vielerlei Fähigkeiten zur Kunstrezeption: die kognitive Reife zur Reflexion und Perspektivenübernahme sowie das historische Bewußtsein, um Zeitgeschichte zu verstehen; Gegenwartskunst sei schon für die Lehrerin schwer verständlich, also für Sechs- bis Elfjährige erst recht nicht geeignet, und die kindlichen Fähigkeiten zum bildnerischen Ausdruck seien noch zu beschränkt. Letztlich weist aber die dargelegte Skepsis nur darauf hin, wie wenig erforscht die kindlichen Zugänge zur Kunst sind und wie diffus das Wissen darüber ist. Gerade weil es zweifellos entwicklungsbedingte Rezeptionsfähigkeiten bzw. -unfähigkeiten gibt, muß unterschieden werden, auf welchen Ebenen der Kunsterfahrung Kinder sich bewegen und welche ästhetisch-praktischen Möglichkeiten sich damit verbinden. Der Blick darf nicht auf das kindliche Vermögen zum kritischen Urteil zielen, sondern muß auf die ästhetischen Erfahrungen der Kinder gerichtet sein: Gegenstand kunstpädagogischen Bemühens ist nicht die Werkrekonstruktion, statt dessen sollten den Schülerinnen und Schülern ästhetische Erkenntnisse ermöglicht werden. Dabei soll die Frage nach den Rezeptionsfähigkeiten keineswegs ausgeblendet werden. Sie wird in Verbindung mit dem ästhetischen Verhalten von Grundschulkindern erneut aufgeworfen (vgl. Teil II).

Was heißt Verstehen?

Die erläuterten Bedenken beziehen sich auf ein „Verstehen“ von Kunst, das sich normativ an den vielschichtigen Bedeutungsebenen eines Kunstwerks orientiert und damit verbunden an den Fähigkeiten des Erwachsenen, diese zu interpretieren. Daraus wird abgeleitet, nur ein „Verstehen“, das die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit des Artefakts „vollständig“ erfaßt, sei legitim und deshalb für Kinder ungeeignet. Mit dieser Forderung hätte nur ein erwachsener Rezipient, der kunstwissenschaftlich gebildet ist, die Möglichkeit zur Kunstrezeption.

Es müssen daher zweierlei Weisen des Verstehens unterschieden werden: zum einen die Werkrekonstruktion bzw. Werkinterpretation und zum anderen ein Verstehen, das sich mit der ästhetischen Erfahrung¹⁵ am Kunstwerk ergibt und das subjektive, persönlich bedeutsame Erkenntnisgewinne vermittelt (vgl. Loer 1997). Für die Werkrekonstruktion bzw. -interpretation sind Bildungsvoraussetzungen und

¹⁵ Ästhetische Erfahrung charakterisiert Bernd Kleimann folgendermaßen: „Ästhetische Erfahrungen sind handlungsentlastete, vollzugsorientierte, selbstzweckhafte, an sinnliche Wahrnehmungen gebundene, affektiv, volitiv und kognitiv bestimmte Begegnungen mit Phänomenen, die durch die Weise, in der sie sich oder ihre Gehalte holistisch präsentieren, eine Selbstbegegnung der Erfahrenden in der Fremdbegegnung (Jauß 1982) mit dem Gegenstand ermöglichen und somit einen Rückbezug auf die Hintergrunderwartungen von Erfahrungssituationen einschließen. ... Ästhetische Erfahrungen sind nicht auf andere Arten von Erfahrungen rückführbar, sondern stellen einen eigenen Modus des In-der-Welt-Seins dar“ (Kleimann, zit. nach Otto 1997).

genaue Sachkenntnis notwendig. Ästhetische Erfahrungen aber ergeben sich aus der Wirkung des künstlerischen Objekts in seiner spezifischen, singulären Gestalt, wenn das Wahrgenommene mit den individuellen Vorerfahrungen, Erinnerungen und Vorstellungen verknüpft und das persönliche Erfahrungspotential verändert wird (vgl. Schischkoff 1982, S. 162). Der Maßstab für den Erfahrungsgewinn ist der intrapersonelle Zustand des Subjekts. Richard Shusterman (1996, S. 96) differenziert explizit zwischen der Werkinterpretation und dem Verstehen, indem er betont, daß die ästhetische Erfahrung und das Verstehen der Interpretation voraus-eilen und diese leiten (vgl. ebd., S. 14). Kunstverstehen ist an die subjektive ästhetische Erfahrung gebunden und geht keineswegs von dem vermeintlichen „Inhalt“ eines Werks aus. Die ästhetische Erfahrung beeinflusst nicht nur die Interpretation, sondern läßt sich letztlich auch nicht begrifflich fassen (vgl. dazu ausführlicher Teil I, Kap. 3).

Ästhetische Erfahrung bedeutet in dieser Arbeit eine spezifische, auf Kunst bezogene Erfahrung, die zur ästhetischen Erkenntnis führen kann und die auf dem Erfahrungs- und Erkenntnisrepertoire des Subjekts aufbaut. Die ästhetische Erfahrung bezieht sich auf die spezifische Struktur des ästhetischen Stoffes. Ästhetische Erkenntnisweisen sind durch präsentative, symbolische, nicht notwendig an Sprache und somit diskursives Denken gebundene Perzeptions- sowie Reflexionsformen gekennzeichnet. Verflochten mit dem Erkenntnisprozeß ist der Verstehensprozeß.¹⁶

Ziel des Kunstunterrichts ist der ästhetische Erfahrungsgewinn für die Kinder, der nachhaltig ein Interesse an Kunst bewirken kann und der eine persönliche Bereicherung bedeutet, mögen die Interpretationsleistungen der Kinder noch so marginal sein. Deshalb darf nicht das Erkennen „wesentlicher“ Gehalte einer künstlerischen Hervorbringung normativ vorgegeben werden, sondern es ist zu ermitteln, was auf bestimmten Entwicklungsstufen für den Rezipienten, das Kind, als ästhetischer – fachspezifischer – Erfahrungsgewinn wesentlich sein kann. Begründbar und planbar sind dabei methodische Zugänge, nicht jedoch der subjektive Zugang selbst. Obgleich die individuellen ästhetischen Erfahrungen nicht steuerbar sind, kann doch die Möglichkeit dazu geschaffen werden.

Das normative „Alles-oder-nichts-Verstehen“ verhindert jegliche Kunsterfahrung für Kinder, da altersgemäße Zugangsweisen abgelehnt werden, außerhalb der Entwicklungsstufe liegende Rezeptionsweisen aber nicht möglich sind. Doch der Zugang zur Kunst kann nur entwickelt werden, wenn die Gelegenheit besteht, den subjektiven Bedingungen entsprechend ästhetische Erfahrungen zu gewinnen. Dies gilt gleichermaßen für den erwachsenen Betrachter. Verstehen ist auf jeder Entwicklungsstufe möglich, nur bedeutet es jeweils etwas anderes.

Die im Kontext der Kunstvermittlung in der Grundschule bestehenden Unklarheiten gelten zum einen für die seitens der didaktischen Forderungen wenig reflek-

¹⁶ Mit dem Zusammenspiel von ästhetischer Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis gehen mimetisches Vermögen, Symbolbildungsprozesse und Bedeutungskonstitution einher. Ästhetische Präferenzen begleiten die ästhetische Erfahrung und die potentielle ästhetische Erkenntnis. Ein kritisches Urteil hingegen verlangt Abstraktionsvermögen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und reversibles, diskursives Denken (vgl. Teil II, Kap. 3.3.3).

tierte Darstellungs- und Rezeptionsfähigkeit der Kinder sowie zum anderen für die immer wieder genannten Präferenzen der Sechs- bis Elfjährigen für erscheinungsnahe Darstellungsweisen, für narratives Bildgeschehen, einfache Kompositionen und klare Bildaufteilung (vgl. z.B. Hinkel 1972/1980, Aissen-Crewett 1992, S. 109 f.). Nach diesen Kriterien richtet sich häufig die Bildauswahl für den Umgang mit Kunstwerken. Neuere Untersuchungen, darunter auch eine Studie von Hinkel (1993), lassen vermuten, daß keinesfalls eindeutige ästhetische Vorlieben von Grundschulkindern angenommen werden können.

Hermann Hinkels (1972/1980) frühe Untersuchung zur Kunsterfahrung in der Grundschule behauptet bildnerische Vorlieben in der Primarstufe, die einer möglichst erscheinungstreuen Wiedergabe von Wirklichkeit gelten. Obendrein wird diese Auffassung von psychologisch orientierten Forschungen zum ästhetischen Urteil (vgl. u.a. Garz 1989, Schuster 1993) gestützt und durch allgemeine entwicklungspsychologische Erkenntnisse erhärtet (vgl. u.a. Nickel/Schmidt-Denter 1979, Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Hetzer 1995). Daß diese Befunde erheblich divergieren und deshalb nicht widerspruchsfrei hingenommen werden können, wird die zusammenfassende Darstellung und Diskussion von einigen Ergebnissen dieser Untersuchungen im folgenden Abschnitt zeigen (vgl. zur Kritik an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen über ästhetische Fähigkeiten von Sechs- bis Elfjährigen auch Teil II, Kap. 1).

1.2 Forschungsberichte zu bildnerischen Vorlieben von Grundschulkindern

Hermann Hinkels empirische Studie von 1972, die er mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern durchführte, ist die tiefendendste deutschsprachige Untersuchung zum Rezeptionsverhalten von Grundschulkindern. Allerdings werden die folgenden Ausführungen zeigen, daß einige methodologische Einwände zu erheben sind. Die Studie gibt Aufschluß über Verhaltensweisen, Erwartungshaltungen und Sehgewohnheiten der Sechs- bis Elfjährigen. Die Kinder bewerteten bestimmte Gemälde, eine Auswahl künstlerischer Darstellungen von Dürer bis Picasso, nach subjektivem Gefallen. In der Auswertung der genannten ästhetischen Vorlieben unterscheidet Hinkel zwischen der Beurteilung formaler Gestaltung und der kindlichen Kommentierung motivischer Bezüge. Vor allem interessiert ihn, „in welcher Weise das Kind auf die formale Gestaltung der Werke reagiert, welche Bilder (d.h. Stile) es bevorzugt oder ablehnt und welche Kriterien es dafür verwendet“¹⁷ (Hinkel 1980, S. 136).

Hinkel kann das Fazit ziehen, daß sich schon Erst- und Zweitkläßler nicht nur am Bildmotiv, sondern auch an formalen Gegebenheiten in ihrer Beurteilung orientieren. Die Beachtung der Formalia steigt bis zum 4. Schuljahr auf 65 % an (vgl. ebd., S. 150). Die Untersuchung zeigt mit Blick auf die syntaktischen Bestände, daß die

¹⁷ *Einschub im Original*

Kinder eine realistische Raumdarstellung verlangen, verschobene oder unrealistische Proportionen werden besonders ab dem 2. Schuljahr ebenso abgelehnt wie „unklare, verworrene und nicht deutlich zu erkennende, dunkle oder grellfarbige Bilder ... Der Wunsch nach Natürlichkeit wird im 1. Schuljahr noch nicht geäußert. Er taucht im 2. Schuljahr auf und nimmt bis ins 4. stetig zu“ (ebd., S. 151).

Die Beobachtung und Auswertung kindlicher Reaktionen auf syntaktische Kriterien resümiert Hinkel: Entgegen der Arbeitshypothese, das Kind interessiere sich vorwiegend für die Bildmotive, spielen formale Bestände eine bedeutende Rolle bei der Beurteilung. Die Angaben der Kinder für eine positive oder negative Bewertung beruhten zu durchschnittlich 50 % auf Präferenzen oder Ablehnung von Farbigkeit, Proportionen oder der wirklichkeitsgetreuen Wiedergabe des Abgebildeten.

Hinsichtlich der Bewertung von Bildgegenständen und motivischen Bezügen erkennt Hinkel (1980, S. 13) folgendes: Das Kind „bezieht bis in die Pubertät alle Bilder weitgehend auf seine Gegenwart. Es sieht Kunst weder alt noch modern, es kann sie nur aus seiner gegenwärtigen Situation betrachten und sie zuerst einmal darauf beziehen.“ So komme es häufig vor, daß ein an sich unwesentliches Bildteil so mit subjektiver Bedeutungszuweisung beladen wird, daß solche Teilgegebenheiten in den Vordergrund rücken und Totalitätsanspruch erheben (vgl. ebd., S. 151). Weiterhin wird festgestellt, „daß das Kind, besonders noch im 1. Schuljahr das Bildgeschehen miterleben will. Dies ist am ehesten bei bekannten Dingen möglich. Alles Fremde und Unbekannte wird vom Kind nach seinem Begreifen umgestaltet. Wo ihm dies nicht gelingt, lehnt es das Bild ab“ (ebd., S. 150).

Hinkels Feststellungen werfen die Frage auf, vor welchem Erfahrungs- und Wissenshintergrund Sechs- bis Elfjährige Kunstwerke rezipieren. Formale Bestände spielen offensichtlich in zweierlei Hinsicht für die Präferenzentscheidung der Kinder eine bedeutende Rolle. Erstens: Bis zum zweiten Schuljahr dominieren Farbigkeit und Leuchtkraft bei der Bevorzugung eines Werks, Gegenständlichkeit oder Abstraktion spielen kaum eine Rolle. Dies liegt möglicherweise daran, daß die inneren Einstellungen und Erwartungen der Kinder noch nicht auf die Gegenständlichkeit der Abbildungen gerichtet sind, sondern ihrem eigenen ästhetischen Verhalten und ihren Lebenserfahrungen entsprechend auf andere Aspekte zielen (z. B. Freude am Phänomen des Materials, der eigenen Erfahrung mit Farbe und Form) oder daß gar keine Vorerfahrungen im Umgang mit Kunstwerken vorliegen, so daß Offenheit und Unvoreingenommenheit den Zugang bestimmen. Zweitens: In der zweiten Hälfte der Grundschulzeit werden vom Gegenstand abstrahierte Darstellungsweisen der Klassischen Moderne nach Hinkel abgelehnt (vgl. zu den Erfahrungsvoraussetzungen und Rezeptionsbedingungen der Sechs- bis Elfjährigen Teil II).

Die entwicklungsbedingten Vorlieben werden durch Hinkels Hinweis auf eine Studie von Langhorst, der 1963 eine Untersuchung von 1938 zur Beliebtheitsrangordnung mit dem gleichen Bildmaterial (Märchendarstellungen) durchführte, gefestigt. Er stellt fest, daß „sich das Bildverhältnis der Kinder von 1938 bis 1963 nicht oder nur unwesentlich geändert hat“ (Hinkel 1980, S. 135).

Inwiefern die kindliche Wertschätzung bei der Beurteilung von Kunstobjekten eine andere ist als die Einschätzung von Erwachsenen oder Jugendlichen, wird von

Hinkel weder ausgeführt noch mit altersspezifischen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen in Verbindung gebracht. Dennoch orientiert sich die für die Untersuchung getroffene Bildauswahl anscheinend an der Annahme, daß sich die Kinder besonders durch wirklichkeitsnahe oder narrative Bildinhalte angesprochen fühlen. Das Spektrum der künstlerischen Ausdrucksformen ist auf gegenstandsbezogene Malerei eingeschränkt, wobei impressionistische, expressionistische oder kubistische Abstraktionsleistungen eingeschlossen sind. Weitere Stilrichtungen des 20. Jahrhunderts finden keine Berücksichtigung, obwohl gerade der von den Kindern präferierte Bezug nach wirklichkeitsgetreuer Darstellung in der Objektkunst seit Duchamp explizit gegeben ist – weit mehr als im realistisch gemalten Abbild von Wirklichkeit. Hier liegen ästhetische Anknüpfungspunkte für die Kinder, die in der Fachdidaktik bislang kaum entwickelt wurden.

Hinkels Betonung der subjektiv geprägten kindlichen Wahrnehmung von Bildgegenständen basiert auf der Prämisse, daß das sogenannte Ganze eines Werks verstanden werden müsse. Doch altersgemäße Wahrnehmungsbedingungen erlauben durchaus individuell besonders wahrgenommene „Teilgegebenheiten“, die möglicherweise zu großen Differenzen zum vermeintlich Wesentlichen des Kunstwerks führen können. Besonders die subjektbezogene egozentrische Sichtweise von Gegenständen und Situationen ist ein typisches Merkmal von Schulanfängern. Die Aussage, daß der kindliche Blick möglicherweise auf unwichtige Details gerichtet ist, statt Wesentliches zu fokussieren, impliziert die „Unfähigkeit“ der Kinder, das Werk als „einheitliches Ganzes“ inklusive syntaktisch-semantischer und pragmatischer Verstehensebenen wahrzunehmen. Hinkel gibt normativ das potentiell zu Erkennende vor und verlangt damit eher eine Werkrekonstruktion statt Werkverstehen. Die möglichen individuellen ästhetischen Erkenntnisse, die am Werk gewonnen werden können, finden keine Beachtung.

Der Versuchsaufbau von Hinkels Studie (1972) zielt auf die Frage nach der Wahrnehmung und Wertschätzung formaler und motivischer Bestände im Bild. Die vorgegebene Bildauswahl, die sich auf ein spezifisches Spektrum künstlerischer Ausdrucksformen beschränkt, sowie die an die Kinder gerichteten Fragen entsprechen Hinkels Erkenntnisinteresse, ohne daß die Frage nach einer geeigneten Werkauswahl gestellt wurde. Auf den ästhetisch-praktischen Dialog und eine intensive Auseinandersetzung mit einer künstlerischen Darstellung wird verzichtet. Das Freisetzen ästhetischer Erfahrungen am Werk, die eine Präferenz bewirken können, weil sie persönlich wertvoll sind, findet nicht statt. Keine Berücksichtigung finden vorausgegangene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit „ästhetischem“ Material durch eigene Produktion, Erfahrungen mit Medien, ästhetischen Präferenzen des Elternhauses, Inhalten des Kunstunterrichts etc. Ebenfalls scheint die kulturelle Zusammensetzung der in die Untersuchung einbezogenen Kindergruppe zum damaligen Zeitpunkt noch keine Rolle zu spielen. Auch eine Kontrollgruppe wird nicht herangezogen. Es ließen sich weitere Unwägbarkeiten der Studie aufzählen. Die in Prozentwerten angegebenen Ergebnisse dokumentieren Anlage und Durchführung der Studie, sie treffen weniger eine fundierte Aussage über die kindlichen Bewertungsmaßstäbe. Der Abstraktionsgrad eines Motivs bzw. die wirklichkeitsgetreue Darstellungsweise ist kein genereller Maßstab für kindliche Präfe-

renzen. Vielmehr hängen die ästhetischen Vorlieben von den subjektiv u. a. in der praktischen Auseinandersetzung mit Kunstwerken gewonnenen ästhetischen Erkenntnissen ab (vgl. hierzu Teil III, Kap. 3.1 und 3.4).

1.2.1 Kognitionspsychologisch orientierte Untersuchungen

Entgegen meiner Auffassung werden Hinkels Forschungsergebnisse von 1972 zu den Rezeptionsgewohnheiten von Primarstufenkindern jedoch von neueren Untersuchungen zum ästhetischen Urteil aus psychologischem Blickwinkel bestätigt. Martin Schuster (1989/1993, S. 160 ff.) charakterisiert auf der Grundlage unterschiedlicher, vorwiegend amerikanischer Studien¹⁸ die ästhetische Bevorzugung im Entwicklungsverlauf folgendermaßen: Im Alter von zwei bis sieben Jahren ist der Bildgegenstand ausschlaggebend für eine ästhetische Präferenz. Das Kind mag lieber ein Tier dargestellt sehen als einen für sich unbedeutend wahrgenommenen Gegenstand. Mit vier und fünf Jahren werden hellste Farben bevorzugt und abstrakte Gestaltungen *noch* geschätzt. Die größte Vorliebe für wirklichkeitsgetreue Abbildungen besteht im Alter von sieben bis neun Jahren. Auf dieser Altersstufe wird Fotografien ein höherer Stellenwert beigemessen als bildnerischen Darstellungen. Abweichungen von Standards der wirklichkeitsgetreuen Darstellungsweise gelten als „ungeschickt“ oder „dumm“. Gleichwohl können die Kinder Stile und Maler differenzieren. Die Phase „beginnender Sensitivität“ liegt nach Schuster im Altersspektrum von neun bis 13 Jahren. Die Kinder können jetzt besser Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden, und sie beginnen, die „expressiven Qualitäten“ eines Kunstwerks zu schätzen. Sie besitzen die Fähigkeit, Parodien, Verfremdungen oder Umgestaltungen zu verstehen und selbst zu produzieren.

Um einer allzu rigiden Stufenfolge der sogenannten Entwicklung des ästhetischen Urteils entgegenzuwirken, betont Schuster die interindividuellen Unterschiede im Entwicklungsverlauf. Schuster (1993) nimmt an, daß ästhetische Urteile parallel zur Entwicklung des moralischen Urteils (vgl. Kohlberg 1974, Garz 1994) eng an die kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen gebunden sind (vgl. Schuster 1993, S. 161). Die ästhetischen Bevorzugungen seien abhängig von der Komplexität der Bilder. So sollte „die Reizkomplexität, die von Kindern verarbeitet werden kann, ... plausiblerweise geringer sein als die Reizkomplexität, die der erwachsene Betrachter aufnehmen kann“ (ebd.).

Die Aussagen von Hinkel und Schuster zu den ästhetischen Präferenzen der Sechs- bis Elfjährigen sind weitgehend kongruent. Hinkel erkennt, daß „der Wunsch nach Natürlichkeit“ im 1. Schuljahr noch nicht besteht, und Schuster

¹⁸ In seiner *Zusammenschau verschiedener Untersuchungen* bezieht sich Schuster (1993) insbesondere auf folgende Forschungsberichte: Gardner, H.: *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York 1980; Winner, E.: *Invented worlds*. London 1982; Silvermann, J. u. a.: *On training sensitivity to painting styles*. *Perception* 4, 1975, S. 373–384; Garfunkel, G.: *The child's sensitivity to compositions in drawing*. *Harvard Project Zero, Technical Report* 1980; Parsons, M. J.: *A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children*. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 34, S. 305–314

bestätigt, daß in diesem Alter „abstrakte Vorstellungen noch geschätzt“ werden. Beide Autoren konstatieren die zunehmende Präferenz wirklichkeitsnaher Abbildungen ab dem 2. Schuljahr.

In Anlehnung an kognitive Entwicklungstheorien beschreibt Michael J. Parsons Stufen der ästhetischen Entwicklung beim Kind. Kriterium für die Einschätzung der ästhetischen Entwicklung ist nach Parsons die Fähigkeit zum ästhetischen Urteil. Parsons untersucht, wie Kinder auf Kunstwerke reagieren – ebenfalls ohne Vermittlungsaspekte und ästhetisch-praktisches Tun zu berücksichtigen. Im folgenden werden Parsons Stufen der ästhetischen Entwicklung kurz dargestellt (nach Garz 1989, S. 227 ff.): Bis zum Alter von acht Jahren dominiert das Vergnügen an Farben sowie der ichbezogene Blickwinkel („meine“ Lieblingsfarbe), Gegenständlichkeit ist kein Beurteilungskriterium, ein ästhetischer Maßstab hinsichtlich Form und Stil existiert nicht (1. Stufe). Bis zum Alter von zwölf Jahren gilt die Bevorzugung realistischer Darstellungsweisen und die vermeintliche Objektivierung der Sichtweise („es“ ist schön), Gegenständlichkeit wird zum ästhetischen Maßstab (2. Stufe). Erst mit dem Jugendalter zählt der emotionale Ausdruck als Beurteilungsmaßstab, der sich in der gestalteten Form spiegelt. Als Voraussetzung, Erfahrungsaspekte, Gefühle und die psychisch geprägte Inhaltlichkeit eines künstlerischen Objekts zu erfassen, nennt Parsons die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Selbstreflexion. Die Individualität von Betrachter und Künstler wird erkannt und als solche reflektiert. Das subjektive Zuweisen von Bedeutung mit den emotionalen Eigenanteilen wird dem Rezipienten deutlich (3. Stufe).¹⁹

Howard Gardner (1993) erklärt in Anlehnung an Parsons Studien zur ästhetischen Entwicklung, für Kinder gelte als ästhetischer Maßstab, ob auf einem Gemälde Gegenstände erkennbar seien, was schließen lasse, daß die Sechs- bis Elfjährigen für andere ästhetische Qualitäten unempfindlich seien (vgl. ebd., S. 130 f.). Martin Schuster (u. a. 1993, 1994) – auf Parsons und Gardner rekurrierend – vertritt in seinen Veröffentlichungen zur Kinderzeichnung immer wieder, Kinder schätzten bloß „realistische“ Abbildungen, und die Sensibilität für andere Qualitäten entwickle sich erst im Jugendalter (vgl. Schuster 1994, S. 39).

Kritische Einschätzung

Die in den genannten Untersuchungen konstatierte Abhängigkeit des ästhetischen Urteils von der kognitiven Entwicklung der Kinder resultiert nicht zuletzt daraus, daß das ästhetische Beurteilungsvermögen aus dem zugrundeliegenden kognitiven Prozeß abgeleitet wird, wie er von den Vertretern der Kognitionspsychologie, vor allem von Piaget (1976), Ginsburg/Opper (1982), eingehend beschrieben ist. Gemessen an der höchsten Stufe der Denkfähigkeit, die sich durch Abstraktionsvermögen und Reversibilität der geistigen Operationen auszeichnet, werden alle

¹⁹ Parsons nennt noch zwei weitere Stufen ästhetischer Entwicklung, nämlich die des Experten, der im konventionellen Diskurs zur Bilderschließung gelangt (4. Stufe) sowie die des postkonventionellen Betrachters, der unabhängig von der Autorität einer Tradition oder des Expertentums ein eigenes Urteil begründet (5. Stufe).

vorhergehenden Stufen als deutliche Mangelercheinungen interpretiert.²⁰ Gleiches gilt nach Schuster, Parsons und Gardner für die kindliche Fähigkeit zum ästhetischen Urteil, deren höchstes Ziel die erst im Jugend- und Erwachsenenalter zu entwickelnde ästhetische Sensibilität sein soll. Mit dieser defizitären Sichtweise wird jedoch das nichtsprachliche, anschauliche Denken der Kinder dieser Altersstufe als spezifische Zugangsweise verkannt. Die Reduzierung des ästhetischen Vermögens auf kognitive Prozesse steht bei Kindern konträr zur sinnlich-symbolischen Wahrnehmungsfähigkeit, die empathisches Verständnis zulässt (vgl. u. a. Staudte 1980, Meyer-Drawe 1988, Otto 1991, Hasse 1993, Garlichs 1993, Koch 1994, vgl. hierzu ausführlicher Teil II).

„Ästhetische Sensitivität“ erweist sich nicht in der Fähigkeit, ein intersubjektiv übereinstimmendes ästhetisches Urteil zu fällen, sondern zeigt sich vielmehr im Sich-einlassen-Können auf einen Dialog mit dem künstlerischen Objekt, in der Offenheit gegenüber einem Werk, im Zulassen ästhetischer Erfahrungen usw. Bildungsprozesse finden statt, wenn das Kind den Umgang mit Kunstwerken als subjektive Bereicherung erfährt – das Einschätzen von Anmutungsqualitäten ohne eine eingehende Beschäftigung mit dem Kunstobjekt mag wahrnehmungspsychologisch von Interesse sein, kunstpädagogisch nicht. Es ist ein Irrtum zu glauben, ästhetische Sensitivität und die Entwicklung ästhetischer Fähigkeiten könne man bestimmen, indem man Kinder bei Bildern unterschiedlichen Abstraktionsgrades nach Präferenzen fragt. Ästhetisches Vermögen beruht nicht nur auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Selbstreflexion (Parsons), sondern auch auf Phantasiekraft und Symbolbildung, auf leiblichem Sensorium, ästhetischem Verhalten und sinnlich-anschaulichem Denken – auf Faktoren, denen entscheidender Anteil an der geistigen Entwicklung zukommt. Kognitionspsychologisch ausgerichtete Untersuchungen vernachlässigen die ästhetischen Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Sechs- bis Elfjährigen.²¹ Als Forschungsprämisse wird der Maßstab kognitiven Vermögens von Erwachsenen angenommen, ohne die spezifischen ästhetischen Fähigkeiten von Kindern zu beachten. Außerdem: Wenn ein Kind die erscheinungsnahe Gegenständlichkeit eines Bildes als Kriterium seines Anmutungsurteils nimmt, könnte dies auch deshalb sein, weil die Gegenstandsbedeutung in Sprache gefaßt werden kann – ästhetisches Empfinden kann von Sechs- bis Elfjährigen möglicherweise verbal nicht angemessen artikuliert werden.

Aus den verschiedenen Studien zum ästhetischen Urteilsvermögen von Kindern und Jugendlichen geht weder hervor, auf welche künstlerischen Ausdrucksformen sich die jeweiligen Autoren in ihrer Untersuchung stützen, noch werden methodische Ansätze der Durchführung mitgeteilt. Auch empirische Grundlagen werden nicht genannt. Vermutlich beziehen sich die Untersuchungen auf gegenständliche bzw. vom Gegenstand abstrahierte Bilder. Wenn etwa die Bevorzugung der Foto-

²⁰ Zur weiteren Kritik an der kognitiven Entwicklungspsychologie vgl. Teil II, Kap. 1, zur Kritik an Piaget vgl. Teil II, Kap. 3.3.5

²¹ Die Kritik an der kognitionspsychologischen Einschätzung ästhetischer Erlebnisfähigkeit, die sich am Maßstab des ästhetischen Urteils einerseits orientiert und andererseits Vermittlungsaspekte sowie Erfahrungschancen der ästhetischen Praxis unberücksichtigt läßt, wird mit Teil II, Kap. 1 und Kap. 3.3.5 erneut aufgegriffen.

grafien gegenüber reproduzierten Kunstobjekten auf die Vorliebe naturgetreuer Darstellungsweisen zurückgeführt wird, bleibt die mögliche Anmutungsqualität der originalen Kunstwerke in dieser Einschätzung unberücksichtigt. Die Bewertungen wirken auch insoweit fragwürdig, als weite Bereiche im Spektrum künstlerischer Strategien ausgespart bleiben, auf die Kinder möglicherweise ganz anders reagieren würden: Dies sind z. B. Objektkunst seit Dada, Werke der Nouveaux Réalistes und der Fluxusbewegung, kinetische Objekte, Pop Art, Spurensicherung, Land Art, Performances etc. Diese Reduktionen werden ebenso wenig begründet wie die Auswahlkriterien.

1.2.2 Fachspezifische Befunde

Auch anderslautende Untersuchungen sind bekannt: Von Hermann Hinkel wurde 1986 eine weitere Studie mit 200 Kindern durchgeführt, um die Reaktionen der Sechs- bis Elfjährigen auf eine Reihe von nichtgegenständlichen Bildern zu erkunden. Hinkel (1993, S. 42) faßt die Ergebnisse zusammen: „So konnten wir damals feststellen, daß diese Kinder entgegen der traditionellen pädagogischen Erwartung den verschiedenen Formen gegenstandsloser Malerei großes Interesse entgegenbrachten. Unter anderem zeigte sich, daß besonders solche Werke eine hohe Beachtung erfuhren, deren Bildordnung für kindliche Betrachter durchschaubar zu sein schien. Das Bedürfnis, sich im Bild orientieren zu können, Ordnungsgefüge zu finden und sie benennen zu können, motivierte zu verstärkter Zuwendung und führte zu Fähigkeiten, Farbkombinationen und Formsysteme zu finden und deren Wirkung zu beschreiben. Arbeiten aus der Op-art wurden dabei besonders bevorzugt.“ In diesem Zusammenhang vermerkt Hinkel auch, daß die Schülerinnen und Schüler sich besonders für das Material und den Malprozeß eines Bildes von Emil Schumacher interessierten und versuchten, „das Verfahren des Künstlers zu erkunden, ... sie wollten wissen, wo er lebt und arbeitet, wie seine Werkstatt aussieht, wie und wann dieses Bild entstanden ist“ (ebd., S. 45). Dieses Interesse am Werk spiegelt Sachorientierung und zeigt lebensweltliche Bezüge, ohne daß diese notwendigerweise an wirklichkeitsgetreu dargestellte Bildgegenstände gebunden sind.

Meike Aissen-Crewett (1987) verweist in einer Zusammenschau zu ästhetischen Reaktionen von Kindern auf Kunstwerke auf verschiedene Forschungsberichte, die die „Multidimensionalität in der Präferenz“ der Kinder aufscheinen lassen (ebd., S. 235). Beispielsweise wird eine Untersuchung von Bell/Bell (1979)²² genannt, in der es um die Ermittlung ästhetischer Vorlieben anhand künstlerischer Arbeiten von Johns, Vasarely, Pollock, Stella, Picasso, Magritte, Matisse, Klee, Duchamp, Hamilton, Mondrian und Warhol ging. Die Nähe zur Gegenständlichkeit war kein Präferenzkriterium der Kinder: „Die zwei am meisten bevorzugten Arbeiten stammten von Johns und Vasarely, obwohl beide nichtgegenständlich sind“ (ebd.). In dieser Studie zeigen sich höchst unterschiedliche ästhetische Vorlieben, die aller-

²² Vgl. Bell, R./Bell, G.: *Individual differences in children's preferences among recent paintings*. In: *British Journal of Educational Psychology* (1979/49, 182–187)

dings nur festgestellt und nicht begründet werden. Dabei ist bemerkenswert: Sobald die Bildauswahl nicht mehr auf die Kunst der Klassischen Moderne und davor beschränkt wird, gilt Gegenständlichkeit nicht mehr als Präferenzkriterium.

Die Widersprüchlichkeit der einzelnen Berichte, bis hin zu der Feststellung von Lowenfeld/Brittain (1975)²³, daß „im Vor- und Grundschulalter ein ästhetisches Bewußtsein nicht vorhanden und deshalb auch keine ästhetische Lernfähigkeit gegeben sei“ (Aissen-Crewett 1986, S. 228), macht deutlich, daß vor vorschnellen Einschätzungen gewarnt werden muß. Überdies läßt sich der Unterschiedlichkeit der Studien auch entnehmen, wie divergierende Versuchsanordnungen zu verschiedenen Ergebnissen führen können (vgl. ebd., S. 237).

Bei aller Disparität der verschiedenen Studien kommt Aissen-Crewett doch zu einer Schlußfolgerung: „Die Untersuchungsergebnisse lassen klar erkennen, daß die ästhetischen Fähigkeiten kleiner Kinder gemeinhin unterschätzt werden.“ Aissen-Crewett ist nicht der Auffassung, „reife ästhetische Sensibilität stelle sich mit der Entwicklung, mit dem zunehmenden Alter automatisch ein“ (ebd., S. 238), sondern plädiert für eine möglichst frühzeitige Förderung ästhetischen Wahrnehmens.

Ein abschließendes Resümee zu den vorgetragenen Forschungsansätzen ist kaum möglich. Die Heterogenität der Fragestellungen, die Problematik der wissenschaftstheoretischen Hintergründe und methodischen Ansätze, die Verschiedenheit der Kunstrichtungen, auf die sich die Untersuchungen beziehen, sowie die unberücksichtigten individuellen und sozialen Umstände, die die Versuche begleiten, lassen eine zusammenfassende Darstellung ästhetischer Vorlieben und ästhetischer Bedürfnisse von Grundschulkindern kaum zu. Als zusätzliches Hindernis für eine Einschätzung muß durch die Verwendung von Reproduktionen das Fehlen der Anmutungsqualität eines Originals festgestellt werden. Darüber hinaus hat weder die Rolle der Vermittlung noch die Rolle der mit der Kunstrezeption verbundenen ästhetischen Praxis in die besprochenen Untersuchungen Eingang gefunden.

Eine eindeutige Präferenz gegenständlicher, erscheinungsnaher Darstellungsweisen kann jedenfalls nicht behauptet werden. Die heterogenen Forschungen zeigen, daß die kindlichen Vorlieben nicht notwendigerweise an gegenständliche Kunst gebunden sind und daß die Kriterien für bestimmte Präferenzen hinterfragt werden müssen. Es entsteht der Eindruck, daß die Untersuchungen mehr Fragen aufwerfen als Antworten geben: Welche Auffassung kindlicher Entwicklung liegt der jeweiligen Studie zugrunde? Welches Theorieverständnis von Kunstrezeption steht dahinter? Wie wirken gesellschaftliche und soziokulturelle Einflußfaktoren auf die ästhetischen Urteile der Kinder? Inwiefern sind die Ergebnisse von den Prämissen des Versuchsaufbaus bestimmt? Die geringen Informationen zur methodischen Anlage der Befunde lassen auf Lücken schließen, die sich auf die empirischen Daten auswirken.

Breit angelegte Untersuchungen zum Rezeptionsverhalten gegenüber Gegenwartskunst der 80er und 90er Jahre sind mir nicht bekannt. Die verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen erschweren konsistente Forschungen. Immerhin belegen Unterrichtsbeispiele und museumspädagogische Projekte, daß sich die

²³ Lowenfeld, V./Brittain, W. L.: *Creative and mental growth*. 6th ed., New York 1975

Kinder bei der Begegnung mit zeitgenössischer Kunst dieser Zeiträume aufgeschlossen und interessiert verhalten.²⁴ Mit den vorliegenden Untersuchungen zeigen sich jedenfalls Desiderata, die auch im Rahmen dieser Arbeit kaum aufgehoben werden können: Forschungsdefizite hinsichtlich des ästhetischen Verhaltens der Sechs- bis Elfjährigen in bezug auf spezifische Kunstformen.

1.2.3 Ästhetische Zugänge zur Kunst

Der vielfach zitierte, angeblich altersgemäße Wunsch nach wirklichkeitsgetreuer Darstellung im Bild läßt sich u. a. auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse über signifikante Verhaltensmerkmale zurückführen, die den Entwicklungsfortschritt des Grundschulkindes kennzeichnen: Das kindliche Interesse wird zunehmend sachorientierter, in der zeichnerischen Darstellung bemüht es sich um eine möglichst detailgetreue Wiedergabe der Wirklichkeit. Ebenso verlagert sich der Schwerpunkt des Leseinteresses von Themen der Phantasiewelt auf Bereiche, die das Sachinteresse befriedigen und die den individuellen Erfahrungsraum erweitern: Kindgemäße Sachbücher werden verschlungen, Tierbücher bevorzugt gelesen. Jedoch werden Fiktion und Phantasie nicht durch Wirklichkeitsbezug und Sachorientierung abgelöst, sondern beides bleibt nebeneinander bestehen: Lediglich das Zentrum des Interesses verschiebt sich, und dies kann individuell stark divergieren.

Gewiß ist es kurzschlüssig anzunehmen, daß Kinder, weil sie sachorientierte Interessen zeigen, ungegenständliche, konkrete Kunstwerke oder Objektkunst prinzipiell ablehnen. Wenn Vorbehalte gegenüber solchen Kunstformen geäußert werden, haben diese vielerlei Ursachen: Vorurteile, die von Geschwistern oder Erwachsenen übernommen werden, Farbqualitäten, die nicht zusagen, es kann kein persönlicher Bezug hergestellt werden etc. Besonders ein methodisches Vorgehen, das den Kindern erlaubt, Zusammenhänge zu ihren eigenen Erfahrungen herzustellen oder spielerische Zugänge, die die Beschäftigung mit Kunstwerken in positive Erinnerung binden, können das kindliche Verhalten gegenüber bestimmten Bildvorstellungen beeinflussen.

Sachorientierung und Wirklichkeitsbezug können in unterschiedlicher Weise eingelöst werden. Das Interesse an der Sache und an Wirklichkeitserfahrung kann sich im Umgang mit Kunstwerken auf das verwendete Material beziehen, den Herstellungsprozeß, die Künstlerin oder den Künstler, das Atelier etc. Hinzu kommt, daß sich die Sehgewohnheiten der Kinder durch die permanente Konfrontation mit Medienbildern verändern und dadurch auch Offenheit gegenüber ungewohnten Darstellungsweisen entsteht. Alterstypische Präferenzen sollen in ihrer Abhängigkeit von Reifungsbedingungen nicht geleugnet werden: Die ästhetischen Fähigkeiten und Rezeptionsvoraussetzungen von Grundschulkindern werden ausführlich im zweiten Teil dieses Buches dargelegt (siehe dort besonders Kap. 3.3). Vorweggenommen wird deshalb lediglich die These, daß für Sechs- bis Elfjährige ästhetische Zugänge zur Kunst möglich sind.

²⁴ Vgl. u. a. Bernet 1987, Liebelt 1985, K+U 204/1996

Unter Vorbehalt aller individuellen Unterschiede überwiegt im Einschulungsalter das symbolische Denken gegenüber dem diskursiv-sprachlichen. Bedenkt man, daß Kinder vom ersten Schultag an auf diskursives Denken trainiert werden, ist kaum verwunderlich, daß präsentativ-symbolisches ebenso wie leibsinliches Wahrnehmen und Denken²⁵ versiegen und nicht als parallele Denkweisen weiterentwickelt werden. Denn „anschauliches, intuitives, bildliches Denken ist eine *eigenständige* Zugangsweise zur Wirklichkeit“²⁶ (Staudte 1980, S. 26). Bereits in den ersten Grundschuljahren wird das sinnlich-anschauliche Denken, das zu Beginn der Grundschulzeit noch die kindlichen Erkenntnisfunktionen dominiert, auf diskursive Erkenntnisformen ausgerichtet (vgl. u. a. Arnheim 1979, Kowalski 1985, S. 100, Arnheim 1995).²⁷ Gerade in diesem Übergangsstadium besteht die pädagogische und fachspezifische Chance, ja Notwendigkeit, ästhetische Erkenntnisweisen zu fördern, statt verkümmern zu lassen. Dabei sind die ästhetischen und die geistigen Erkenntnisprozesse nicht grundsätzlich verschieden, sondern im Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Reflektieren und Handeln eng miteinander verwoben (vgl. u. a. Seel 1997, Otto 1991, S. 145 ff.).

Das „Ästhetische“ gilt als ein häufig „vernachlässigter Modus des Erkenntnisgewinns auf der Grundlage von Handlung, Sinnestätigkeit, Subjektbezug und im Zusammenhang mit Reflexion“ (Otto/Otto 1986, S. 14). Die Autoren heben die leiblich unmittelbare, sinnliche und kommunikativ gewonnene Einsicht als ästhetische Erkenntnis hervor, die sich im ästhetischen Verhalten zur Welt spiegelt (vgl. ebd., S. 15 f.).²⁸ Das subjektive Wahrnehmen ästhetischer Erkenntniswege fördert nicht nur die Entwicklung des ästhetischen Vermögens und der Handlungskompetenzen (vgl. Schultheis 1994), sondern kann auch dazu beitragen, die sinnlich-symbolische Ebene der internen Konstruktion von Welt zu stabilisieren und zu erweitern (vgl. Duncker 1994, Koch 1994). Auf die Entwicklung der Symbolbildung wird mit Teil II, Kap. 3 eingegangen.

Sowohl für die genannten Bedenken gegenüber der Vermittlung zeitgenössischer Kunst als auch für die Aussagen zu den ästhetischen Präferenzen und der daraus angeblich resultierenden mangelnden Urteilsfähigkeit im Grundschulalter wird der Maßstab einer *Werkinterpretation* oder *-rekonstruktion* angelegt. Die potentiellen ästhetischen Erkenntnisgewinne der Kinder werden jedoch nicht zur Meßlatte erhoben, obgleich ästhetische Erkenntniswege Zugänge zum Werk erlauben (siehe Teil III). Freilich sind Sechs- bis Elfjährige „nur“ zu einem Anmutungsurteil fähig und

²⁵ Meyer-Drawe (1993, S. 103) hebt das „*leibliche Zur-Welt-Sein*“ des Subjekts hervor. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht richten sich ihre phänomenologisch orientierten Ausführungen besonders gegen die Betrachtung des Kindes unter kognitionspsychologischem Blickwinkel. Sie betont, daß die geistige Entwicklung keinesfalls von der leiblichen und sozialen Entwicklung abgespalten gesehen werden kann (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Entwicklung des ästhetischen Vermögens in Teil II, Kap. 3).

²⁶ *Hervorhebung im Original*

²⁷ Vgl. auch Teil II zu den Dimensionen ästhetischen Welterlebens im Grundschulalter

²⁸ Die leibliche Fundierung von Erkenntnis wird besonders von Meyer-Drawe (1988) und zur Lippe (1987) betont. Zum Kontext polyästhetischer Erkenntnisweisen gehört auch das mimetische Vermögen (vgl. z. B. Lenz-Johanns 1991, Wulf 1991, Otto 1991, Mattheis 1992): „In den Prozeß des Verstehens schiebt sich das Mimesis-Thema. Es geht um Symbolisierung, Symbole und Symbolverstehen, um die Dialektik zwischen Symbolbildung und Symbolverstehen“ (Otto 1991, S. 160). Vgl. zur Symbolbildung Teil II, Kap. 3

nicht zu einem kritischen Urteil, das Wissen um den zeitgeschichtlichen Kontext, kunsthistorische Entwicklungen, die Reflexion auf Gesellschaftskritik etc. verlangt. Eine Werkrekonstruktion ist unmöglich von Kindern dieses Alters zu erwarten, auch wenn eine kritische Auseinandersetzung versucht wird. Denn dazu ist die Fähigkeit zum abstrakten, reversiblen Denken und damit zur Übernahme anderer vielfältiger Perspektiven Voraussetzung.²⁹ Das kritische Urteil basiert auf Bildungsvoraussetzungen und der Fähigkeit zum Diskurs. Somit ist es an alterstypische Gesetzmäßigkeiten gebunden.

Vor diesem Hintergrund muß auch die folgende Behauptung von Aissen-Crewett (1992, S. 107) befragt werden: „Mit zunehmender Übung und Erfahrung mit dem Prozeß der kritischen Auseinandersetzung mit Kunst können Kinder jedoch eine Fähigkeit entwickeln, ihre Wahrnehmungen derart zu organisieren, daß eine solidere Basis für eine Kunstbeurteilung besteht.“ Dieses Urteil entspreche zwar „nicht dem üblichen Kanon der Kunstkritik“ (ebd.), sondern wird „kenntnisreiche Präferenz“ (ebd., S. 109) genannt, gleichwohl impliziert es als Ziel das kritische Urteilsvermögen. Wesentlich für das Kind ist jedoch die persönliche ästhetische Erfahrung, weniger eine „kenntnisreiche Präferenz“, wobei die ästhetische Erfahrung eine „kenntnisreiche Präferenz“ freilich nicht ausschließt.

Gegenstand des Kunstunterrichts kann nicht die Kunstbeurteilung sein, die ohnehin Gefahr läuft zu bloßen – möglicherweise durch Dritte induzierten – Geschmacksurteilen zu führen. Unterricht sollte sich an den kindlichen Interessen und Bedürfnissen orientieren. Steht nicht das zu entschlüsselnde Werk im Zentrum des kunstpädagogischen Interesses, sondern rückt das Kind in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, muß die Frage nach dem Rezeptionsvermögen anders gestellt werden: Wo liegen die ästhetischen Fähigkeiten der Kinder? Welche ästhetischen Zugriffe entsprechen den anthropologischen Bedingungen der Sechs- bis Elfjährigen? Welche künstlerischen Anregungen, Strategien oder Materialien interessieren die Schülerinnen und Schüler? Welche ästhetischen Erfahrungen sind für Kinder dieser Altersgruppe wesentlich und relevant? Diesen Fragen wird im zweiten und dritten Teil vorliegender Arbeit nachgegangen.

In allen referierten Untersuchungen bleibt die Rolle der ästhetischen Praxis ausgeklammert. Es liegt jedoch auf der Hand, daß dem handlungsorientierten didaktischen Vorgehen erheblicher Stellenwert beigemessen werden muß, besonders hinsichtlich der ästhetischen Produktion,³⁰ zu der die Schülerinnen und Schüler veranlaßt werden. Einerseits würde die konkrete Verbindung der Kunstbegegnung mit ästhetischem Tun den Kindern einen völlig anderen Blickwinkel auf künstlerische Objekte eröffnen und somit auf die ästhetischen Vorlieben wirken. Wenn die Kunstrezeption mit ästhetischer Praxis verknüpft wird, könnten die Handlungsinteressen der Schülerinnen und Schüler zum vorrangigen Kriterium ihrer Präferenzen werden. Andererseits haben einige Untersuchungen gezeigt, daß Kinder künstlerische

²⁹ Vgl. die Kritik zur Reduktion der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auf kognitive Operationen in Teil II, Kap. 3.3.5

³⁰ Auf die motivationalen Aspekte ästhetischen Verhaltens durch die Funktion der ästhetischen Produktion weist schon Staudte (vgl. 1977, S. 215) in ihrer Untersuchung zum ästhetischen Verhalten von Vorschulkindern hin.

Ausdrucksformen von Johns oder Vasarely bevorzugen, wenn ihnen solche Werke vorgelegt werden. Es ist also auch davon auszugehen, daß sich die Präferenzentscheidungen der Sechs- bis Elfjährigen anders darstellen würden, wenn ihnen Kunstobjekte aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts präsentiert würden.

Resümee

Bislang konnten folgende Überlegungen eingekreist und für die weitere Untersuchung als relevant herausgestellt werden: Es bestehen erhebliche Unklarheiten über die kindliche Fähigkeit zur Kunstrezeption. Richter (1987) hebt den nur bedingt möglichen kognitiven Zugang und die eingeschränkten Darstellungsfähigkeiten der Kinder hervor. Analog zur kognitiven Reife und zum moralischen Urteil werden die begrenzten Möglichkeiten zur Kunsterfahrung dieser Altersgruppe aus kognitionspsychologischer Sicht betont. Demgegenüber steht die These, daß Kinder über ästhetische Erkenntnisweisen verfügen, die auf symbolisch-anschauliches Denken rekurren, das leibsinlich fundiert ist. Damit könnte ein vom diskursiv-kognitiven Denken unabhängiger eigenständiger Zugang zur Kunst gegeben sein. Generalisierende Ableitungen aus der Kognitionspsychologie zum ästhetischen Verhalten der Sechs- bis Elfjährigen sind insofern fragwürdig.

Die Bedenken gegenüber dem Umgang mit Kunst in der Primarstufe basieren auf der Vorstellung eines normativ vorgegebenen Kunstverstehens. Deshalb ist es notwendig, zwischen der Werkinterpretation, die ein Urteil über ästhetische Sachverhalte einschließt, und der Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung zu unterscheiden. Ästhetische Sensitivität ist Voraussetzung für ästhetische Erfahrung, weniger von ästhetischer Urteilsfähigkeit, und nur das Vermögen zum Urteil über ästhetische Sachverhalte ist an Abstraktionsleistungen geknüpft, die von Grundschulkindern kaum geleistet werden können.

Mit den bisherigen Ausführungen wird deutlich, daß vor allem folgende Aspekte weiterer Erforschung bedürfen:

- Ästhetische Zugänge zu Kunstwerken werden zwar behauptet, doch wo liegen die ästhetischen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen? Um das ästhetische Vermögen von Grundschulkindern zu beschreiben, wird im zweiten Teil meiner Untersuchung auf das ästhetische Verhalten und die ästhetische Erlebnisfähigkeit Sechs- bis Elfjähriger eingegangen, Phantasie und Imaginationsfähigkeit werden als Voraussetzung der Symbolbildung diskutiert, und es wird die Entwicklung symbolischen Denkens auf der Basis von Handlungsvollzügen offengelegt. Phänomene ästhetischen Verhaltens, wie sie sich im kindlichen Spiel zeigen, ergänzen das Bild vom ästhetischen Vermögen.
- Wie entwickeln sich Präferenzentscheidungen im Zusammenhang mit ästhetischer Praxis sowie in bezug auf aktuelle künstlerische Ausdrucksformen und wodurch erklären sich die ästhetischen Vorlieben? Mit der im dritten Teil folgenden empirischen Untersuchung werden motivationsstiftende Faktoren im praktischen Umgang mit Kunstwerken erarbeitet, und die Frage nach den kindlichen Präferenzen wird erneut aufgeworfen.
- Können Grundschul Kinder überhaupt ästhetische Erfahrungen im Dialog mit Gegenwartskunst gewinnen? Auch hier sollen die empirischen Befunde Auskunft geben.

2 Kind, Kunst und Vermittlung: Zur Vertiefung der Problemskizze

Im vorangegangenen Kapitel wurden verschiedene Überlegungen skizziert, die die kindliche Erfahrung von Kunst sowie das Verhältnis von Kind, Kunstwerk und Vermittlung betreffen. Damit verbinden sich gleichzeitig kunstpädagogische Fragen nach Inhalten und Zielen der Kunsterfahrung bzw. speziell des Dialogs mit Gegenwartskunst, die nur am Rande angedeutet wurden. Die angerissenen Problemstellungen sollen im nächsten Abschnitt vertieft werden. Während bislang der Blick ausgehend vom Kunstwerk auf das Verhalten der Kinder gegenüber dem Werk gerichtet war, rückt in der folgenden Erörterung das Kind in den Mittelpunkt der Überlegungen: sowohl hinsichtlich der gewählten Themen, als auch in Bezug auf die ästhetischen Handlungen. Es wird die Frage nach der fachspezifischen Eignung bestimmter Kunstwerke im Kontext altersadäquater Inhaltsbereiche aufgeworfen und die Rolle der ästhetischen Praxis im Umgang mit Kunstwerken erwo-gen. Paradigmatisch werden zwei aktuelle Positionen kunstpädagogischer Fachtheorie herausgegriffen (vgl. Otto/Otto 1987, Selle 1995a), um weitere Eckpunkte des Gegenstandsbereichs aufzuzeigen und das Problemfeld zu umreißen.

2.1 Inhaltsbereiche der Kunsterfahrung

Es ist zweifelsfrei ein erstrebenswertes Ziel, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Kunstwerken zu ermöglichen. Noch immer gilt, was Hans Meyers 1961 formulierte: „Die Schule ist der wirkungsvolle Ort, an dem, anknüpfend an die ursprünglichen Bildekräfte des Kindes, eine bleibende Beziehung des Menschen zur Welt der Kunst grundgelegt werden soll“ (Meyers 1961, S. 14). Allerdings haben sich die fachpädagogischen Ziele seither verschoben: Nicht mehr die „Bewunderung der Meister“ (ebd., S. 15) ist eine zentrale Forderung, sondern der ästhetische Erfahrungsgewinn in Verbindung mit Kompetenzerwerb und selbstbestimmtem Verhalten der Kinder wird zum pädagogischen Ziel erhoben.³¹

Welche Inhalte innerhalb der Begegnung mit Kunst Grundschulkindern vermittelt werden sollen, sind kaum diskutierte fachdidaktische Anliegen.³² Wie bereits festgestellt, lassen sich kindliche Vorlieben für bestimmte Bildsorten nicht eindeutig festlegen. Somit entfällt das Kriterium ausschließlich gegenstandsbezogener Kunst für einen kindgemäßen und von kindlichen Interessen geleiteten Dialog mit

³¹ Vgl. zu pädagogischen Zielen z. B. Schultheis 1994, Duncker 1994, Schuhmacher-Chilla 1995

³² Spezifischer Gegenstand der Kunstbegegnung ist der ästhetische Stoff in seiner präsentativ-symbolischen Struktur, nicht das Motiv (vgl. hierzu Teil I, Kap. 3).

Kunst. Ohnehin können kindliche Präferenzen nicht alleiniger Maßstab didaktischer Entscheidungen sein. Dennoch drängt sich die Frage auf, ob es bestimmte Kunst gibt, die die Kinder in besonderer Weise affiziert und die sich dadurch für die Vermittlung anbietet.

Zur Werkauswahl

Hans Meyers (1968) beschäftigt sich mit diesem Problem: Kunstgenuß bedürfe einer „Aufgeschlossenheit grundsätzlicher Art, d. h. dem Kunsthaften überhaupt gegenüber, gleich welcher Ebene und Herkunft. Welche Bildwerke eine solche Aufschließung bei jungen Menschen besonders begünstigen würden, ist eine durchaus diskutierbare Frage, die den besonderen unterrichtlichen Fall natürlich außer Acht lassen müßte. Doch herrscht eine verständliche Scheu, sie für den Schulgebrauch zu beantworten: Man wäre irgendeine Systematik zu wählen genötigt, und das in sich Geschlossene solcher Systeme isoliert sie zwangsläufig vom immer Variablen der pädagogischen Verhalte“ (ebd., S. 171).

Die von Meyers angedeuteten Schwierigkeiten einer Systematik der zu vermittelnden künstlerischen Objekte heben die Frage nach der Bildauswahl freilich nicht auf. Zusätzlich erschwert die heterogene Struktur von Kunstwerken mögliche richtungsweisende Angaben. Ein immer wieder formuliertes Kriterium für thematische Vorgaben ist der Erfahrungsraum der Kinder, aus dem die Bildmotive gewählt werden sollen (vgl. u. a. Meyers 1968, Ebert 1971, Staudte 1980, Eucker 1980, Otto/Otto 1987). Darüber hinaus sind jedoch weitere Auswahlkriterien denkbar, deren Erkundung bislang wenig Aufmerksamkeit fand.

In Verbindung mit dem Anspruch, die Inhaltsbereiche des Kunstunterrichts an den kindlichen Interessen zu orientieren bzw. der kindlichen Lebenswelt zu entnehmen, dominieren gegenständliche, oft mit narrativen Motiven versehene Bild Darstellungen die didaktischen Forderungen und Unterrichtskonzepte (vgl. z. B. Daucher/Seitz 1976, S. 189, Otto/Otto 1986/1993, S. 145 ff.). Es ist anzunehmen, daß vor allem die zitierte Untersuchung von Hermann Hinkel (1980) bis heute als Grundlage grundschuldidaktischer Unterrichtsmodelle dient und die Bildauswahl auf möglichst wirklichkeitsgetreue Darstellungen lenkt.

Die divergenten Forschungsergebnisse (vgl. Hinkel 1980, Hinkel 1993, Aissen-Crewett 1986) lassen jedoch vermuten, daß Kinder ebenfalls großes Interesse an ungegenständlicher Kunst oder Kunstrichtungen wie Objektkunst, Performance, phantastischer Kunst, kinetischen Artefakten usw. haben können. Ist die Frage nach der Bildauswahl berechtigt, sollte es auch benennbare Kriterien dafür geben. Diese könnten an der Struktur bestimmter künstlerischer Artefakte festgemacht werden und müßten sich aus den ästhetischen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder ableiten lassen. Die besondere fachliche Eignung spezifischer Kunst für die Vermittlung in der Grundschule würde eine wie auch immer geartete Eingrenzung der auszuwählenden Bildwerke zur Folge haben.

Entgegen der Annahme, bestimmte Kunstformen eigneten sich in besonderem Maße, behauptet Wilhelm Ebert (1977), daß die fachliche Entscheidung für ein bestimmtes Kunstwerk ohnehin willkürlich sei, da er es für möglich hält, „jedem Objekt die unterschiedlichsten Aspekte für Unterricht abzugewinnen“ (ebd., S. 37).

Allerdings konkretisiert er nicht, welche Aspekte er für welche Altersgruppe thematisieren würde. Hier müßten sich dann doch Überlegungen zu altersgemäßer Eignung, methodischem Vorgehen, kindlichen Interessen etc. anschließen. Für Meike Aissen-Crewett (1986, S. 239) „erübrigt sich die Frage, ob ein Kunstgegenstand sogenannt kind-, alters- oder entwicklungsgemäß ist“, wenn wir „von Kindern (die wir nicht zuvor in ihren ästhetischen Wahrnehmungs- und Reaktionsweisen eingeengt und verbogen haben) den unbefangenen, spielerischen Umgang mit Kunst lernen“.³³ Ihre Aussage leistet zum einen der Auffassung inhaltlicher Beliebigkeit des Kunstunterrichts Vorschub, denn auch der spielerische Umgang mit künstlerischen Artefakten bezieht sich aus fachdidaktischer Sicht auf die besonderen Gegebenheiten eines Objekts. Zum anderen wird das Kind, überzeichnet gesprochen, als Opfer seiner Sozialisationsbedingungen dargestellt: Nach Aissen-Crewett verbiegen und engen soziokulturelle Einflüsse die kindlichen Wahrnehmungs- und Reaktionsweisen ein, die Kunsterfahrung erlauben. Hier klingt ein weiterer Aspekt an, der als Grundlage der Untersuchung des kindlichen Dialogs mit Kunstwerken zu bedenken ist: Welche Auffassung von kindlicher Entwicklung steht hinter den verschiedenen Theoriebildungen?

Orientierung an kindlicher Lebenswelt

Unabhängig von der Frage nach einer geeigneten Bildauswahl werden die fachlichen Inhalte vielfach diskutiert: „Wenn die Annahme richtig ist, daß primär die alltägliche gegenständliche Umwelt und die in den sogen. Massenmedien vermittelten ‚Bilder‘ dieser Alltagswelt unsere sinnliche Wahrnehmung und unsere ästhetischen Bedürfnisse prägen, dann muß Ästhetische Erziehung auch diese selbstverständlichen Alltagserfahrungen zum Gegenstand von Unterricht machen“ (Staudte 1980, S. 41). Die kindliche Lebenswelt³⁴ wird zum Ausgangspunkt fachlicher und pädagogischer Überlegungen (vgl. z.B. Staudte 1980, Maurer 1992, Duncker 1994). Folgt man dem Anspruch, ästhetische Fähigkeiten zu fördern, um den Zugriff von Kindern auf Wirklichkeit zu erweitern und damit die Konstruktion von innerer Wirklichkeit (vgl. Maurer 1992, S. 36) sowie Umwelt- und Kulturaneignung (vgl. Duncker 1994, S. 77) zu unterstützen, sind heute sowohl Menschen, Tiere, Märchen, Sagen, Phantastisches, Träume, Wünsche und Ängste als auch Situationen und Gegenstände des Alltags, der Spielzeugkultur und die Medienerfahrung bis hin zum interaktiven Computerspiel konkrete Themen kindlichen Alltagsgeschehens.

Werden der kindliche Erfahrungsraum und der Wirklichkeitsbezug zum zentralen Kriterium für den möglichen Umgang mit Kunstobjekten erhoben, müßten die ausgewählten Werke individuelle Anknüpfungspunkte für die Kinder bieten. Hin-

³³ Einschub im Original

³⁴ In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff „Lebenswelt“ mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt: Er steht generell in phänomenologisch-philosophischer Tradition, die auf Edmund Husserl zurückgeht, und dient entweder als Grundlage der Beschreibung politischer, historischer und gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Schütz/Luckmann 1991) oder aber der Charakterisierung eines räumlich, zeitlich und sozial genau festgelegten Lebensraums im Sinne von Alltagswelt und Alltagsleben (vgl. Baacke 1995). Im Zusammenhang dieser Arbeit meint der Lebensweltbegriff in Anschluß an Baacke (1995) den individuellen Lebensraum mit allen seinen komplex vernetzten Strukturen personeller und gegenständlicher Interaktion.

kel (1980, S. 23) weist darauf hin, „wie sehr die Kinder bekannte Dinge im Bild begrüßen“. Der Wiedererkennungseffekt geht einher mit der emotionalen, leiblich verankerten Erinnerung subjektiver Erfahrung³⁵, die ein spontanes affektives Interesse am Werk auslösen kann. Bekanntes in einem neuen Kontext zu entdecken und die eigene Erfahrung mit dem Motiv, dem Gegenstand oder der Aktion zu verknüpfen, ist möglicherweise ein hoher motivationaler Anlaß für den Dialog mit einer künstlerischen Hervorbringung. Leider gibt es keine Untersuchungen über das ästhetische Verhalten der Schülerinnen und Schüler in bezug auf Kunstrichtungen, in die beispielsweise verfremdete, aber doch mit Alltagserfahrungen besetzte Objekte Eingang gefunden haben (Dada, Nouveau Réalisme, Fluxus u. a.). Solche künstlerischen Werke weisen in doppelter Hinsicht einen Wirklichkeitsbezug auf: Alltagsobjekte werden einerseits gegenständlich (in ihrer physischen Substanz) im spezifischen symbolisch-präsentativen Zusammenhang dargestellt, andererseits werden Bezüge zur Wirklichkeitserfahrung des Rezipienten evident.

Allein die Forderung, „die Didaktik hat nach fachlichen und pädagogischen Kriterien Kunstwerke für den Unterricht auszuwählen“ (Eucker 1985, S. 18), hilft wenig in der konkreten Lehr-/Lernsituation, wenn die Kriterien nicht wenigstens ansatzweise spezifiziert und in bezug auf bestimmte Altersgruppen reflektiert werden. Dies zu leisten, nämlich Kriterien zu benennen und zu begründen, wird als ein weiteres Untersuchungsziel verfolgt.

2.2 Pädagogische und fachliche Interessen an der Kunst

Lenkt man den didaktischen Blick, um kindlichen Interessen und alterstypischen ästhetischen Bedürfnissen nachzugehen, auf die Lebenswirklichkeit der Kinder (vgl. z. B. Ebert 1971, S. 19, Eucker 1980, S. 26, Staudte 1993), sind die kontextuellen Bedingungen dieser Lebenswelt zu untersuchen. „Was wissen wir über die ästhetische Wirklichkeit des Kindes, die hier erschlossen werden soll?“ (Ebert 1971, S. 19) Eberts Frage gilt heute noch immer und scheint im Kontext zunehmender Spezialisierung, Verhäuslichung und Verinselung kindlicher Lebenswelt (vgl. Ziehe 1986, Fölling-Albers 1991, Baacke 1995) kaum mehr zu beantworten. Die Annäherung an die Bedingungen kindlicher Lebenswelt erfordert, Strukturen der kindlichen Umwelt aufzuzeigen, Lebenswelt in ihren spezifischen Existenzformen heutiger Gesellschaft zu problematisieren und soziologischen Studien zur Kindheit zumindest teilweise zu folgen. Mit der Mediatisierung kindlicher Lebenswelt verbinden sich vorrangig zwei Aspekte: Zum einen können sich ästhetisches Verhalten und ästhetische Bedürfnisse der Kinder durch veränderte Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten wandeln, zum anderen wirkt der Erfahrungsverlust durch die „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ (Bauer/Hengst 1980) auf die kindliche Ent-

³⁵ Vgl. zum Begriff der „Erfahrung“ ausführlicher Teil I, Kap. 3.2.1 sowie die Anmerkung Teil I, Kap. 1.1

wicklung, insbesondere wenn die Eigenaktivität durch konsumierendes Verhalten eingeschränkt wird (vgl. hierzu ausführlicher Teil II, Kap. 2.2).³⁶

Entfremdung bzw. Selbstentfremdung durch Erfahrungsverlust aufgrund veränderter Lebensverhältnisse (u. a. Industrialisierung, Massenmedien) wird u. a. von Regine Mattheis (1992, S. 220 f.) in bildungstheoretischem Kontext ausgebreitet: „Somit wird die innere Fragmentierung von Sinnlichkeit und Vernunft, Körper und Geist, die in der klassischen Bildungskonzeption gerade aufgehoben werden sollte, als unverzichtbares Komplementärstück zu äußeren Vergesellschaftungsbedingungen perpetuiert. ... Mit Tendenzen zu arbeitsteiliger Subjektivität, Verdinglichung und Erfahrungsverlust verschwindet die konstitutive Bedeutung des ästhetischen Verhaltens in seiner subjekttheoretischen Allgemeinheit für ein freies Selbst.“

Lutz Koch (1994) vermutet aus pädagogischer Sicht, daß analog zur äußeren Bilderfülle unserer Gegenwart die inneren Bilder schwinden könnten und damit auch der Verlust von Phantasie und Einbildungskraft einhergehe (vgl. ebd., S. 16 f.). Die Folge dieser Entwicklung formuliert er hypothetisch: „Wenn nun mit der Phantasie auch jene Möglichkeit der inneren Identität schwindet, so heißt dies, daß das Leben des Geistes erstirbt und die Sinnlichkeit des Menschen auf die interessierte, reizbare, unmittelbare Empfindung und auf das Bedürfnis zurückgeworfen wird. Der Mensch *entfremdet* sich selbst“³⁷ (ebd., S. 18).

Als Aufgabe ästhetischer Erziehung³⁸ wird die Ausbildung von Symbolisierungsfähigkeiten, Imaginationskraft und Phantasie immer wieder formuliert (vgl. u. a. Richter 1976, Staudte 1980, Otto 1990, Otto 1991, Garlichs 1993). Dem Defizit authentischer Erfahrung kann mit der Entwicklung sinnlich-symbolischer Fähigkeiten entgegengewirkt werden. Mit Blick auf die Kritik an der kognitiven Einseitigkeit und Sinnenfeindlichkeit der Schule (vgl. u. a. Rumpf 1981, Staudte 1988) gewinnt die Dimension ästhetischen Verhaltens zur Welt zunehmend an Relevanz. Ludwig Duncker (1994) sieht im Rahmen seiner grundschulpädagogischen Überlegungen u. a. in der Phantasie einen wesentlichen Wirkungsbereich für das „Erkennen und Entwerfen eines Weltbildes“³⁹ (ebd., S. 217), und Gerd Schäfer (1995) benennt die ästhetische Erfahrung als grundlegende Voraussetzung jeglicher Bildungsprozesse (vgl. ebd., S. 245; vgl. zur Funktion von Phantasie, Einbildungskraft und Symbolbildung für die kindliche Entwicklung Teil II, Kap. 3).

³⁶ Kontroverse Ansichten ruft in diesem Zusammenhang der Umgang mit Massenmedien in der Grundschule hervor: Während Staudte (vgl. 1980, S. 41) vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Visuelle Kommunikation u. a. die mediatisierten Bilder zum Inhalt der Kunsterziehung erhebt und die kritische Reflexion derselben fordert, was für Sechs- bis Elfjährige aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten kaum möglich scheint, tendieren die kunstpädagogischen Ansprüche heute zunehmend zur Ausbildung ästhetischer Erkenntnisweisen auf der Basis authentischer Erfahrungsgewinne durch Eigenaktivität. Dies schließt den Umgang mit Medien keineswegs aus, bloß die inhaltlichen Schwerpunkte im Unterricht sowie die didaktischen Begründungen verändern sich mit Blick auf die theoretischen Debatten.

³⁷ Hervorhebung im Original

³⁸ Zur begrifflichen Unterscheidung von ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung vgl. u. a. Staudte 1991, Lammert 1991, Lehnerer 1993

³⁹ Als wesentliche Elemente seiner grundschuldidaktischen Überlegungen nennt Duncker (1994) das Buchstabieren (Schrift), die Konstruktion des Weltbildes (Anschauung) und das Sichten der Dinge (Sammen). Diese Bereiche werden zu zentralen Kategorien der Kulturaneignung und somit zu Methoden des Elementarunterrichts erhoben.

Welchen Beitrag kann Kunsterfahrung im Hinblick auf die Ausbildung der Phantasie, des Utopischen, der Imaginationskraft, der Symbolbildung etc. leisten? Was können Erkenntnisse, die an der Kunst gewonnen werden, zur Ausbildung von Wirklichkeitskonstruktion und Selbstbildung beitragen? Synoptisch werden im folgenden pädagogische und kunstdidaktische Interessen an der Kunst referiert, ohne im einzelnen auf die unterschiedlichen Theorieansätze der Autoren eingehen zu können.

Pädagogische Interessen

Als didaktische Chancen der Begegnung mit „Bildern der Moderne“ erkennt Johannes Eucker (1990) die Irritation, das Stutzen und Ratlosmachen vor fremden Bild-darstellungen sowie die Differenz zwischen der subjektiven Wirklichkeitsvorstellung und dem Repräsentierten (vgl. ebd., S. 2 f.). Die Kinder werden in bezug auf ihre konventionalisierten Wahrnehmungen mit Widerständigem konfrontiert. Horst Rumpf (1991) nennt den „Erfahrungswiderstand“ – als Suche nach neuen Erfahrungen – Determinante kindlicher Entwicklung, um individuelle Grenzen zu spüren und auszuloten. Das „Unvertrautmachen“ von Erfahrung gilt dabei als Möglichkeit, gegenüber dem allzu Vertrauten wachsam zu sein, um Dinge plötzlich wieder neu wahrnehmen zu können, differenzierter zu erleben, zu hinterfragen etc. Bekanntes in neuen Zusammenhängen zu entdecken ist eine Erfahrungschance im Rezeptionsprozeß bei vielen Kunstwerken, denn künstlerische Objekte präsentieren bestimmte Sichtweisen von Wirklichkeit symbolisierend und vielschichtig. Das anders als gewohnt Dargestellte verliert seine „Scheinselbstverständlichkeit“ und „Scheinvertrautheit“ (Rumpf). „Ein Kunstgriff in der Erzeugung von Fremdheit ist die Verrückung der Perspektive in die Sicht des Unverständigen, das Geschehen gewinnt Fremdheit und Widerstand“ (ebd., S. 135).

Die Irritation der subjektiven Welterfahrung durch ungewohnte Bildvorstellungen der Kunst vermag vielleicht, Konventionen in Frage zu stellen und eine Fremdheit zu erzeugen, die einen offeneren Blick auf Selbstverständliches zuläßt (vgl. Eucker 1990). Selbsterkenntnis (vgl. Eucker 1985, S. 16), die Auseinandersetzung mit sich selbst und das Üben von Toleranz (vgl. Eucker 1990, S. 4) werden von Eucker zu zentralen pädagogischen Zielen erhoben. Gunter und Maria Otto (1987, S. 20) konstatieren: „Bilder sind nützlich. Bilder wollen stören. Bilder können helfen, sich zu erinnern, sich etwas vorzustellen, auf etwas aufmerksam zu machen, können helfen, sich zu orientieren, etwas zu entdecken oder zu verstecken.“

Speziell für den Umgang mit Gegenwartskunst werden immer wieder pädagogische Implikationen behauptet: Zeitgenössische Kunst provoziere und irritiere mit ungewohnten Bildvorstellungen, mit neuen Sichtweisen von Wirklichkeit (vgl. Welsch 1993, S. 76 ff.). Pierangelo Maset (1993) thematisiert die Ausbildung und Entfaltung der Differenz gegenüber dem Anderen als pädagogisches Ziel im Kontext der Kunstvermittlung, und Maria Peters (1996) zeigt, wie Differenzen zum ästhetischen Potential in der Kunstrezeption werden können. Die Förderung von Selbstbewußtsein und Handlungskompetenz betont u. a. Gert Selle (1995, S. 59): „Diese Kompetenz der Subjektivität, an persönliche Kunsterfahrung gebunden, sorgt für den Austausch mit anderen, den Mitbetrachtern, deren Sicht sich von der

eigenen absetzt oder sie ergänzt.“ An der Kunst können Schülerinnen und Schüler identitätsstiftende Erfahrungen machen (vgl. Blohm 1984), Erkenntnisse und Kompetenz gewinnen, die zur Förderung des ästhetischen Verhaltens als konstitutivem Moment von Bildungs- und Selbstwertungsprozessen beitragen (vgl. Mattheis 1992, S. 212). Wolfgang Welsch (1993, S. 76) bezeichnet Kunsterfahrung als die „beste Schule ... , sich in einer Situation radikaler Pluralität angemessen zu bewegen; (man) muß sie nicht perhorreszieren, sondern kann sie wahrnehmend durchdringen und in ihr agieren. Daher werden Kunsterfahrung und ästhetisches Denken zu probaten Mitteln der Gegenwart.“

An pädagogischen Zielen für den Umgang mit Kunstwerken mangelt es also nicht, und ihre didaktischen Chancen werden häufig zitiert. Nur ob und wie die Ansprüche und Forderungen realisiert werden können, liegt entweder nicht im Interesse der Autoren oder bleibt offen: Die konkreten Realisationsformen in bezug auf Altersgruppen und Auswahl der Themen sind bislang nicht erarbeitet.

Fachspezifische Chancen

Es besteht die Sorge, daß die Kunst mit der Vereinnahmung des Ästhetischen⁴⁰ für pädagogische Ziele ausschließlich für pädagogische Zwecke in Dienst genommen wird und Fachinhalte für außerfachliche Ziele instrumentalisiert werden. Dies gilt, wenn mit der Kunsterfahrung allein allgemeinpädagogische Absichten verfolgt werden: der Erwerb von Handlungskompetenz, die Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktion, die Orientierung in der Lebenswelt, die Entwicklung von Symbolisierungsfähigkeiten, Toleranz soll geübt werden, Selbsterkenntnis gefördert, der Selbstentfremdung entgegengewirkt, der Erfahrungswiderstand zur Erfahrung des Selbst genutzt, Differenz erlebt werden etc.

Wenn die Didaktik die Kunsterfahrung allein auf außerhalb der Kunst liegende pädagogische Intentionen ausrichtete und dabei die fachimmanenten Ziele in der Produktion und Rezeption von symbolisch-anschaulich gestalteten Ausdrucksformen vernachlässigte, würden die mit der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes verbundenen Erfahrungschancen verkannt. Die nichtsprachliche, präsentative Kommunikation und die damit verwobene ästhetische Erfahrung ist ein genuin menschliches Bedürfnis und Ausdrucksmittel. Die fachlichen Ziele müssen sich also auch auf die innerhalb der Kunst liegenden Lernpotentiale richten, weil sonst die Kunst von der Person und ihrer Entwicklung getrennt, ihres subjektiven Wertes beraubt und das „Eigene“, das mit der ästhetischen Praxis individuell formuliert werden und bedeutsam sein kann, reduziert oder gar ausgeklammert würde.

Zwar gäbe es „ohne (den) Mißbrauch von Kunst ... ihren Gebrauch nicht“, so Selle (1995, S. 56), und zweifelsohne kann die Kunst ebenso einen Beitrag für „das Leben“ leisten wie viele andere nicht-künstlerische Tätigkeitsbereiche, doch sollten dabei die an die Kunst gebundenen Erfahrungsqualitäten nicht in Vergessenheit geraten. Gert Selle (1994) betont die Anstrengung, die notwendigerweise mit der

⁴⁰ Während sich die Dimension ästhetischen Lernens in der Pädagogik auf die ganzheitlichen, anschaulichen und leib sinnlichen Erkenntnisprozesse bezieht, richtet sich das fachspezifische Interesse der Kunstpädagogik darüber hinaus auf ästhetische Erkenntnisse, die auf die spezifische ästhetische Struktur von Kunstwerken oder ästhetischen Hervorbringungen rekurrieren (vgl. Teil I, Kap. 3).

Erfahrung von Kunst verbunden ist: die „Anstrengung der Sinne, des Gemüts und des Geistes“ (ebd., S. 64) als subjektive Leistung des Betrachters, das Werk im Prozeß der Bedeutungskonstitution zu konkretisieren. In diesem Prozeß werden spezifische Erfahrungschancen virulent, die die ästhetische, auf Kunst bezogene Erfahrung von anderen Erfahrungen, welche ebenfalls zur Symbolbildung und Wirklichkeitskonstruktion beitragen, unterscheidet.

So sehr Selle die spezifischen identitätsstiftenden Erfahrungen an der Kunst und vor allem im aktiven Umgang mit Kunst betont, so wenig konkretisiert er seine Vorstellungen im didaktischen Interesse. Besonders für unterrichtliche Zusammenhänge in der Schule ignoriert Selle jegliche methodischen Überlegungen. Seine Erläuterungen basieren auf Erfahrungen mit Studierenden, also Erwachsenen. Der Transfer zu Schulklassen unterschiedlicher Altersgruppen wird nicht thematisiert.

Interessant an seinen Ausführungen ist jedoch, daß die persönlich bedeutungsvolle Erfahrung an der Kunst im Zentrum seiner Thesen steht und daß damit pädagogische Ansprüche – etwa die Begegnung mit dem Fremden – auf spezifisch ästhetische Weise realisiert werden können: „Sich auf Wegen der Kunst bewegen und eigene Formen erfinden, die am Ende mehr zurückerstatten als man in sie hineingelegt zu haben glaubt, ... ist eine doppelte Chance und Notwendigkeit ..., um die Konfrontation mit der in der Form objektivierten Erfahrung auszuhalten. Was, das soll *ich* gemacht haben? Das Fremde im Eigenen steht plötzlich im Werk gegenüber, oder das Eigene darin erscheint fremd und muß erst neu angeeignet werden. Das sind kathartische Momente der Erkenntnisarbeit in Identitätswürfen auf Probe, die zunächst im geformten eigenen Werk enden, aber auch weitergeführt werden können“⁴¹ (ebd.).

Der Förderung von ästhetischer Praxis, der Eigenaktivität im ästhetischen Verhalten und der persönlichen Bereicherung durch die ästhetische Erfahrung mit Kunst kommt zweifellos entscheidender Anteil an der Ausbildung des ästhetischen Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens im Kontext der Identitätsbildung zu. Unter diesem Blickwinkel muß der Zusammenhang von ästhetischer Produktion und Reflexion im Kontext der Kunsterfahrung genauer betrachtet werden.

2.3 Kunsterfahrung und ästhetische Praxis

Kunsterfahrung und ästhetische Praxis sind in doppelter Hinsicht untrennbar miteinander verwoben: „Die geistige künstlerische Tätigkeit hat kein Resultat, sondern sie selbst ist das Resultat“ (Fiedler 1896/1977, S. 75). Der Kunstphilosoph Conrad Fiedler betont in seinen Schriften den ästhetischen Erkenntnisprozeß, der gleichzeitig auch ein geistiger ist. Für ihn liegt das Einmalige und Besondere eines Werkes in seiner formalen Gestaltung. Diese entwickelt sich im Herstellungsprozeß und ruft im Umgang mit dem Material spezifische ästhetische Einsichten hervor, die eine mögliche Idee oder Vorstellung formen und verändern. Der Bildfindungspro-

⁴¹ *Hervorhebung im Original*

zeß ist als unauflösbare Einheit von Produktion und Reflexion zu charakterisieren: „Beim Arbeiten ergeben sich Lösungen, die nicht geplant, aber bei ihrem Hervortreten sogleich erkannt werden – es geht um die Balance von Tun und Reflexion über das Gewordene, in der sich also die gesteuerten und unbewußten Handlungen verschlingen“ (Schütz 1995, S. 191). Seit Fiedler wird die parallele geistige und produktive Tätigkeit in der ästhetischen Praxis immer wieder betont (vgl. u. a. Legler 1979, Eucker 1980, S. 27, Lehnerer 1991, Schütz 1995). Die Erfahrung eigener ästhetischer Aktivität in der Auseinandersetzung mit Kunstobjekten ist elementarer Bestandteil des Kunstverstehens.

Die zweite Verschränkung von Kunsterfahrung und ästhetischer Praxis liegt in der weitgefaßten Definition von ästhetischer Praxis: „Fraglos ist Sehen/Analysieren/Interpretieren auch ein Akt ästhetischer Praxis, doch hat die übliche Verwendung den Begriff [ästhetische Praxis, C.K.] spezialisiert und ihn an das Herstellen, Machen, das materiell realisierte Objekt, die realisierte Aktion geknüpft“ (Grünewald 1994, S. 17). Darüber hinaus hebt Dietrich Grünewald (1986) die ästhetische Praxis beim Frisieren, Kleiden, Wohnung-Einrichten als Teil alltäglichen ästhetischen Verhaltens hervor. Er stellt fest, daß ästhetische Praxis nicht ein „Ausnahmeverhalten ist, sondern zum allgemeinen Aktionspotential des Menschen gehört“ (ebd., S. 29).

Der Begriff „ästhetische Praxis“ ist mit einer ästhetischen Aktivität verbunden, die nicht notwendigerweise ein materielles Objekt benötigt. Die verschiedenen Facetten ästhetischer Praxis werden von einigen Autorinnen und Autoren unterschiedlich ausgeleuchtet: Ästhetische Praxis umfaßt sowohl die Anwendung traditioneller künstlerischer Techniken, jegliche Art und Weise der Gestaltung oder Hervorbringung im Material, eine Ausstellung durchführen oder ein Sammelalbum anlegen, als auch Ausdrucksformen des Tanzes, des Theaterspiels, Rollenspiels, des Schminkens etc. (vgl. Eucker 1980, S. 18). Ästhetischer Ausdruck ist gleichzeitig die ästhetische Vergegenständlichung einer inneren Befindlichkeit, eines Gefühls, eines Gedankens, einer Idee. Ebenso können Phantasien, Utopien, Geschichten und andere gedankliche Bilder die immaterielle Hervorbringung eines ästhetischen Prozesses sein (vgl. Schulze 1993, S. 49). Die nicht im Material realisierten Formen ästhetischer Praxis werden in der Regel wenig in den Kunstunterricht einbezogen, obwohl gerade kleine Kinder noch die Fähigkeit haben, sich besonders mimisch-gestisch auszudrücken (vgl. Staudte 1986, S. 37). Käte Meyer-Drawe (1986) betont die Leiblichkeit als eine Dimension ästhetischen Tuns, die von diskursiven Erkenntnisweisen mit zunehmendem Alter überlagert wird.

In unterrichtlichen Zusammenhängen ist ästhetische Praxis auf zielgerichtetes und angeleitetes Arbeiten bezogen, das der Reflexion und Erkenntnis bedarf. Als Fundamente der ästhetischen Praxis nennt Grünewald (1994) den Erwerb handwerklicher Fähigkeiten, des Mediumgangs und gestalterischer Techniken. „Ästhetische Praxis definiert sich so als spezifische Aktivität, eingebunden in Lern-, Erkenntnis- und Vermittlungsprozesse, die bewußtes, reflektiertes Gestalten ästhetischer Objekte und Prozesse zielgerecht (d. h. funktionsbezogen) beinhaltet und den Dimensionen Subjektivität wie Wirklichkeit verpflichtet ist“⁴² (ebd., S. 17).

⁴² *Einschub im Original*

Die Darstellung von subjektiv Erlebtem in bezug auf die eigene Wirklichkeitserfahrung entspricht dem von Richter (1976) formulierten Mitteilungsscharakter ästhetischer Hervorbringungen. Hinsichtlich der Kunsterfahrung spricht Eucker (1985) von der Doppelfunktion ästhetischer Praxis: einerseits als „Methode der Erkenntnis von Wirklichkeit und Selbsterkenntnis“, andererseits als „Methode der Erkenntnis von Kunst (im weitesten Sinne)“⁴³ (ebd., S. 16).

Die Vermittlung künstlerischer und ästhetischer Objekte ist als Gegenstand ästhetischer Praxis zu bezeichnen: „Kunst sollten wir als Reservoir von Repertoires ansehen, das zu übersehen Möglichkeiten vernachlässigen hieße, das nicht zu beachten einen blinden Fleck in den Augen der Didaktiker und Kunsterzieher entstehen ließe“ (ebd., S. 18).

Kinder brauchen Anregungen, um ihr Erfahrungspotential im Denken, Handeln und Fühlen zu erweitern. Der Lernfortschritt des Kindes kommt erst durch einen äußeren Anreiz in Gang. Das jeweilige Problem muß das Kind selbst durch eigene geistige Tätigkeit lösen, das heißt, es muß die Erfahrung mit sich selbst machen (vgl. Mollenhauer 1983). Künstlerische und ästhetische Hervorbringungen bieten die Möglichkeit, sich ihrer vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten und ästhetischen Strategien zu bedienen (vgl. Eucker 1985). Die Vielschichtigkeit und Mehrperspektivität der Objekte (vgl. Richter 1976) läßt zugleich einen Interpretationsspielraum zu, der subjektorientierten Zugängen entgegenkommt und Erfahrungsgewinn verspricht. Denn über die subjektive Erfahrung von Wirklichkeit hinausgehend, werden neue Sichtweisen von Wirklichkeit kennengelernt (vgl. Otto/Otto 1987, Eucker 1990). Der kommunikative Charakter des Rezeptionsprozesses eröffnet Freiräume für ästhetisches Erleben, wenn Zugangsweisen gefunden werden, die Interesse an der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken hervorrufen und Verständnis für die Darstellungen wecken können.

Ästhetische Praxis von Kindern oder Laien ist nicht mit künstlerischen Prozessen vergleichbar: Nicht nur die Interessen der Kinder an der ästhetischen Praxis sind verständlicherweise andere als die der Künstlerinnen und Künstler, auch die ästhetischen Bedürfnisse und nicht zuletzt ihre handwerklichen Fähigkeiten unterscheiden sich naturgemäß erheblich. „Das Kind ist kein Künstler per se. Es drückt seinen Kontakt zu den Dingen aus“ (Meyer-Drawe 1993, S. 103). Das kindliche Verhältnis zur Welt wird in der Kinderzeichnung oder anderen präsentativen Ausdrucksformen sinnlich-symbolisch gespiegelt. Künstlerische Intentionen schließen die Reflexion auf eigene Lebensentwürfe nicht aus, zielen jedoch sowohl inhaltlich als auch formal darüber hinaus.

2.3.1 Ziele und Funktionen ästhetischer Praxis im Umgang mit Kunstwerken

In der fachtheoretischen Debatte besteht kein Zweifel an dem Potential, das die Auseinandersetzung mit Kunst und vor allem mit Gegenwartskunst für Grund-

⁴³ *Einschub im Original*

schulkinder beinhaltet (vgl. u. a. Ebert 1977, Eucker 1985, Eucker 1990, Hinkel 1993, Blohm 1995). Ausgehend von subjektiven Berührungspunkten steht im Zentrum der handlungsorientierte Umgang mit dem Werk (vgl. u. a. Eucker 1980, Hinkel 1982, Otto/Otto 1987). Nicht nur das Nachvollziehen von Entstehungsprozessen und Aufdecken damit verbundener Entscheidungen bezüglich Material, Technik und Komposition sowie Kontrasten, Raumdarstellung, grafischer Gestaltung etc. kann Verständnis hervorrufen für moderne und zeitgenössische Kunst und ein Vertraut- und Bekanntwerden mit diesen Ausdrucksformen bewirken, auch der produktive Umgang mit den Bildwerken durch spielerische Auseinandersetzung, Umgestaltung und Weiterarbeiten, Sammeln, Verändern, Beziehen der symbolhaften Äußerungen auf die eigene Lebenssituation (vgl. Otto/Otto 1987) kann dazu beitragen. Ästhetisches Tun schließt darüber hinaus auch den Wunsch nach Mitteilung und Kommunikation ein (vgl. Richter 1976). Ästhetisches Denken, Fühlen und Handeln entwickelt sich mit der ästhetischen Aktivität, dem ästhetischen Tun und beinhaltet stets die subjektive Beschäftigung mit Menschen und Dingen.

Die Funktionen ästhetischer Erziehung wurden vielfach kontrovers diskutiert. Diethart Kerbs (1970/1972) betont die kritische, utopische, hedonistische und pragmatische Funktion, Dietrich Grünewald (1986) hebt die identitätsbildenden, erkenntnis- und kommunikationsstiftenden Funktionen in der ästhetischen Praxis hervor (vgl. ebd., S. 30). Darüber hinaus können kreative, regenerative, kompensatorische, symbolbildende Funktionen geltend gemacht werden (vgl. Eucker 1980, S. 28, Wichelhaus 1995). Johannes Eucker weist auf die Schwierigkeit des Überprüfens derartiger Prozesse hin (vgl. ebd.). Dennoch sind solche Ansprüche an die ästhetische Erziehung, und darin ist die ästhetische Praxis eingeschlossen, notwendig und auch für den Umgang mit Kunstwerken konstitutiv.

Die Verzahnung von Kunstrezeption und ästhetischer Praxis wird mit unterschiedlichen Zielvorgaben in der kunstdidaktischen Theoriebildung versehen. Wenngleich die vielschichtigen pädagogischen und fachlichen Zielvorstellungen in weiten Bereichen deckungsgleich sind, lassen sich doch bestimmte Tendenzen der jeweiligen didaktischen Richtlinien im Kontext produktiver und rezeptiver ästhetischer Praxis ablesen. So sollen etwa Gestaltungselemente und -kriterien durch die selbsttätige Antizipation der bildnerischen Probleme erkannt werden (vgl. z. B. Pfennig 1975, Otto 1969, Burkhardt 1971, Kaiser 1973). Mit der Visuellen Kommunikation wird das handelnde Aufdecken von gesellschaftlichen Strukturen am ästhetischen Objekt gefordert (vgl. z. B. Denker 1976, Eucker/Kämpf-Jansen 1979, Ehmer 1979). Hartmut von Hentig (1987) betont Ende der 60er Jahre das Durchbrechen tradiertter Wahrnehmungsmuster durch die Sensibilisierung der Sinne, und Hans-Günther Richter (1975) hebt den Mitteilungscharakter bzw. die kommunikative Funktion der Kunst hervor.

Seither richtet sich der Blick zunehmend auf die produktiven Erfahrungen und das Entwickeln ästhetischer Fähigkeiten des Kindes. Wilhelm Ebert (1977) möchte visionäre und utopische Fähigkeiten im Bereich des Ästhetischen mit der Kunstbegegnung ausbilden, Gunter und Maria Otto (1987) stellen im Sinne der aktiven Aneignung von Wirklichkeit den subjektiven Bezug zur eigenen Lebenswelt in das

Zentrum ihrer Überlegungen zum Umgang mit Kunst (vgl. ebd., S. 20). Eucker (1990) fordert die produktive Entwicklung des Neugieverhaltens gegenüber kulturellen Phänomenen und kennzeichnet dieses als Chance für die Kinder „zu entdecken, daß Werke der modernen Kunst sich zwar nicht auf ihre Probleme beziehen, daß sie aber ‚ihre Probleme‘ selbst bearbeiten können, sobald sie sich auf Kunstwerke einlassen, produktiv und rezeptiv, in der Gruppe und für sich. Auseinandersetzung mit fremden Kunstwerken führt stets auch zur Auseinandersetzung mit sich selbst“ (ebd., S. 4).

Werden mit der ästhetischen Praxis, die auf Kunsterfahrung bezogen ist, ausschließlich formale oder gesellschaftspolitische Ziele verfolgt, können die genannten Ansprüche an die ästhetische Erziehung kaum eingelöst werden. Ebenso wenig wie lediglich Urteils- und Geschmacksbildung, die Reduktion auf bildnerische oder sozialkritische Probleme Ziel der ästhetischen Praxis im Kontext der Kunstbegegnung sein können, darf die ästhetische Praxis für den Zugang zur Kunst instrumentalisiert werden, denn der eigenständige Prozeß des Machens wird dadurch verhindert (vgl. Richter 1975, S. 171 ff.). Richter (1975) fordert, genuine ästhetische Prozesse entsprechend den altersspezifischen Ausdrucksfähigkeiten auch im praktischen Umgang mit Kunstwerken zu ermöglichen: Erst wenn die eigenständige Funktion ästhetischer Praxis auch in diesem Kontext erhalten bleibt, können affektive, empathische, phantastische, symbolbildende Anteile des Kindes in den Produktions- und Rezeptionsprozeß einfließen, und der symbolische Mitteilungscharakter spiegelt sich im ästhetischen Ausdruck. Die Kinder erhalten Anregungen, beispielsweise durch verschiedene künstlerische Vorgehensweisen, die sie erproben: Sie lernen bestimmte Ausdrucksweisen kennen und erwerben dadurch Kompetenz im Umgang mit vielfältigen Techniken. Keinesfalls sollte die Aneignung von Gestaltungsmitteln dem bloßen Verstehen von Kunst dienen, sondern zugleich individuell bedeutsame Erfahrungen hervorrufen (vgl. ebd., S. 173). Die Methoden der Umsetzung müssen von den handwerklichen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen ausgehen. Kunstnahe, analoges Schaffen (vgl. ebd., S. 200) kann dem produktiven Eigenwillen und phantasiebestimmten Vorstellungen, Gedanken, Handlungen der Kinder genügend Raum lassen, wenn altersgemäße Bedürfnisse und Fähigkeiten berücksichtigt werden.

Käte Meyer-Drawe (1993, S. 102) erkennt die „subversive Kraft von Kinderbildern, wenn man sie als Bilder, als Formationen einer Beziehung zur Welt ernst nimmt, und nicht nur als Symptome intellektueller Entwicklung und sozialer Konflikte. Sie repräsentieren eine ästhetische Erfahrung der Welt, die die kognitive nicht ersetzt, sie gleichwohl in ihrem Anspruch auf alleinige Maßgeblichkeit relativiert.“ Die subjektiven und emotionalen Anteile der Kinder in der Auseinandersetzung mit dem Werk, die sich im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln spiegeln, müssen in der Verschränkung von ästhetischem Handeln, sinnlicher Erkenntnis und Reflexion erhalten bleiben. Irritationen materialer, formaler oder motivischer Art können die Kinder im Prozeß des Verstehens als Anregung zum kommunikativen und handelnden Dialog aufnehmen (vgl. Eucker 1980, S. 38), ohne daß die ästhetischen Prozesse im eigenständigen Tun geschmälert werden. Es geht keinesfalls um ein bloßes Nachschaffen von Kunst mit dem Ziel der Enkultu-

ration,⁴⁴ sondern um ein analoges Handeln, in dem die Anwendung von ästhetischen Strategien dem eigenständigen Schaffensprozeß Rechnung trägt und somit zu Selbstbestimmung und Kompetenz führt (vgl. Richter 1975, S. 200).

„Jede Pädagogik, die den Vorgang der Erziehung nicht nur unter der Perspektive der notwendigen Vermittlung der ‚Kulturgüter‘ und ‚Kulturtechniken‘ an die mehr oder weniger lernwillige und fügsame, nachwachsende Generation interpretiert, sondern Lernen auch von Anfang an als eine Aktivität des Kindes begreift, das sich im handelnden Umgang mit der Welt deren Bedeutungs- und Sinnhorizonte selbst erschließt, stellt die eigene Tätigkeit des Lernenden in das Zentrum ihrer Überlegungen“ (Staudte 1986, S. 20).

Das eigenständige kindliche Tun bewegt sich im Bereich der Kunsterfahrung zwischen den Polen der Vergegenständlichung individueller Erfahrungen, Gedanken, Wünsche, Bedürfnisse, Konflikte, ja auch Unaussprechlichem und der ästhetisch-praktischen Aneignung von Kultur bzw. Bildungsgut.⁴⁵ Die mit dem Erhalt der eigenständigen Funktion ästhetischer Praxis im Kontext des Umgangs mit Kunstwerken verbundenen Schwierigkeiten werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.3.2 Zwischen Subjektbildung und Kulturaneignung

Im Kontext der Kunstbegegnung als spezifischem kunstpädagogischem Aufgabenfeld verschärft sich der Lehrzielkonflikt zwischen intrapersonellen Erfahrungsqualitäten, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen, und den operationalisierbaren Inhalten, die es zu lernen gilt. Mit dem Hervorheben und Polarisieren von zwei verschiedenen kunstpädagogischen Positionen wird versucht, die Frage nach dem persönlichen Stellenwert der Kunsterfahrung und der didaktischen Aufbereitung der Inhalte zuzuspitzen und dadurch zu verdeutlichen.

Im ästhetisch-praktischen Auslegen von Bildern (vgl. Otto/Otto 1987) rücken die Handlungen der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund des komplexen Rezeptionsprozesses. Beinhalten die Handlungen subjektive emotionale Anteile und werden nicht dem Kunstverstehen untergeordnet, erweitert sich das Erfahrungspotential der Kinder auch im Hinblick auf die selbstbildenden und kompetenzfördernden Aspekte ästhetischer Praxis. Hierzu gehören die Steigerung des Selbstbewußtseins, insbesondere durch das Erfahren der eigenen Produktivkräfte im Hervorbringen von *etwas*, sowie die Fähigkeit, sich sinnlich-symbolisch mitzuteilen, und das aktive Gestalten von Umwelt, das Fördern von Imaginationskraft, der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit usw.⁴⁶ Die Ausbildung sinnstiftender und symbolschaffender Fähigkeiten ist Bestandteil ästhetischen Lernens (vgl. u. a. Otto 1991, Garlichs 1993, Schultheis 1994).

⁴⁴ Vgl. zur Kritik der Enkulturation als Anpassung an Kultur, statt aktiver, selbstbestimmter Aneignung Schultheis 1994, S. 128

⁴⁵ Vgl. z. B. Schoppe 1991; K+U 212/1997: *Träume, Wünsche, Sehnsüchte*. Duncker (1994) nennt als zentrales Ziel grundschulpädagogischer Bemühungen die Kulturaneignung.

⁴⁶ Vgl. u. a. Eucker 1980, *Rahmenrichtlinien* 1983, Richter-Reichenbach 1992, Duncker 1994, K+U 212/1997. Siehe zu den motivationsfördernden Aspekten auch Teil III, Kap. 3.2

Gunter und Maria Otto (1986) begründen den Anspruch auf die Förderung des „ästhetischen Verhaltens zur Welt“ als Lehrziel: „Ästhetische Erziehung soll die Möglichkeiten ästhetischen Verhaltens zur Welt durch die Vermittlung und Einübung von Verfahren der sinnlich fundierten Tätigkeit und der Reflexion darüber programmatisch erweitern“ (ebd., S. 17). Dabei bleibt unklar: Meint die „Förderung des ästhetischen Verhaltens zur Welt“ einen aktiven, konstruktiven und selbstbestimmten Prozeß oder die passive Einübung dieses Verhaltens? Während die *Förderung* des ästhetischen Verhaltens das Entwickeln und Erweitern individueller ästhetischer Fähigkeiten im Sinne selbstbestimmter ästhetischer Kompetenz verspricht, impliziert das *Einüben* von Verfahren eher das Training des Dekodierens kultureller Errungenschaften. Nicht nur die Formulierung des „Einübens von Verfahren“ erweckt den Eindruck, daß die Wege des Auslegens (Sammeln, Sprechen, Weiterzeichnen, Überzeichnen, Hineinmalen etc.) (vgl. Otto/Otto 1987) als Einübung von Kulturtechniken verstanden werden (vgl. Richter 1995, S. 48), auch die kalkulierbar strukturierten Auslegungsverfahren legen nahe, daß die metaphorischen, symbolbildenden Anteile im ästhetischen Prozeß vernachlässigt würden (vgl. Selle 1995a, S. 17).

Die von Richter und Selle in unterschiedlicher Weise geübte Kritik wendet sich gegen das bloße Trainieren des Umgangs mit kulturellen Errungenschaften, das versäumt, die spezifischen ästhetischen Potentiale von künstlerischen Artefakten zu berücksichtigen. Eine starke Operationalisierung der Kunstbegegnung steht einerseits dem sinnlich-symbolisch organisierten, mehrschichtigen Wesen von Kunst entgegen, andererseits wird das genuine Bedürfnis nach subjektiv bedeutsamer ästhetischer Aktivität vernachlässigt, die die Chance birgt, persönlich wertvolle Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Kunst zu gewinnen.

Im Gegensatz zu Gunter und Maria Ottos zwar mit ästhetischer Praxis verbundenum, trotzdem jedoch vorwiegend kognitiv orientiertem Konzept fordert Gert Selle (1995a, S. 20) „Intensität und Leidenschaftlichkeit“, „Kontemplation und Aktion“ als wesentliche Momente des Dialogs mit Kunst. Seine Vermittlungsabsichten zielen auf das Erlangen eines sogenannten „ästhetischen Zustands“, in dem das Subjekt „sicher im Raum seiner Existenz schwebt und für den glücklichen Moment das Zeitbewußtsein zugunsten einer gefühlten Kontinuität des Daseins verliert“ (ebd., S. 17). Zwar schreibt Selle (ebd., S. 20), „der einzelne muß das Bedürfnis nach Kontemplation und Aktion aus sich heraus aufgrund positiver Erfahrung entwickeln, also dies auch in entsprechend intensivierten und beteiligten Lernprozessen üben dürfen“, doch wie diese Einübung realisiert werden soll, wird nicht erwähnt. Nur das „Vordringen ins Ungewisse und Verlockende“ (ebd.) wird gefordert.

Um die spezifisch ästhetischen Anteile der Kunstbegegnung einzufangen, kann es mit Blick auf die Bedingungen und Strukturen von Schule keine realistische Alternative im Schulalltag sein, die Kinder in einen „ästhetischen Zustand“ zu versetzen, für den Zeitlosigkeit und Selbstvergessenheit Voraussetzung sind. Würde man unabhängig von der lernorientierten schulischen Plattform den „ästhetischen Zustand“ der Kinder als fachliches Ziel aufrechterhalten, gilt auch hier: Je mehr Erfahrungen die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Kunst gewinnen und über diese verfügen, um so eher kann der „ästhetische Zustand“ eintreten. Er ent-

wickelt sich nicht von selbst. Auch die Wege dorthin wollen geübt sein. Selle reklamiert zwar ebenfalls „Übung“ für die Erfahrung mit Kunst, er ist jedoch nicht willens, seine Vorstellungen von Vermittlung, mit der Übung einhergeht, in bezug auf Inhalte und Altersgruppen zu präzisieren. Hans-Günther Richter (1995, S. 56) wirft Selle die „radikale Negierung aller alterstypischen pädagogischen Ausrichtungen und Zubereitungen“ vor.⁴⁷

Im Zentrum der didaktischen Überlegungen sowohl bei Gunter und Maria Otto als auch bei Selle steht die Frage, wie der Zugang zur Kunst ermöglicht werden kann. Nur: Der Zugang selbst ist weder planbar noch vermittelbar, denn die ästhetische Erfahrung am Werk bedarf der Eigenleistung des Subjekts. Lediglich die Wege hin zum Dialog mit Kunstwerken können vorbereitet und konzipiert werden, z. B. Situationen, in denen die Möglichkeit zur ästhetischen Erfahrung wächst. Welche ästhetischen Prozesse letztlich durch methodische Anregungen evoziert werden, ist von individuellen Voraussetzungen abhängig und kaum prüfbar. Auch im Vermittlungskontext streng organisierter Unterrichtsabläufe und operationalisierter Inhalte können subjektiv bedeutende, intrapersonelle Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen werden. Kunsterfahrung, die sich als subjektiver Akt mit dem jeweiligen Werk vollzieht, ohne ästhetische Prozesse zu reflektieren, zu kommunizieren etc., enthebt die Kunstpädagogik ihrer Aufgabe, Kindern einen Zugang zur Kunst zu eröffnen. Kunst bedarf der Vermittlung durch das Initiieren ästhetischer Prozesse, um ein Sich-Einlassen zu ermöglichen, ohne daß Unbekanntes sogleich abgelehnt wird. Insofern ist es durchaus notwendig, dem spezifischen Gegenstand angemessene Methoden zu entwickeln, die ästhetische Erfahrung, Reflexion und Lernen im produktiven und rezeptiven Verhalten der Sechs- bis Elfjährigen versprechen, zugleich aber notwendige Entscheidungsspielräume und das Einbringen subjektiver Anteile erlauben.

Die exemplarische Beschreibung „didaktisch-operationalisierenden Vorgehens“ gegenüber dem Ansatz „intrapersoneller Evidenz“ kennzeichnet die Pole des Spannungsfeldes didaktischer Ansätze hinsichtlich des Umgangs mit Kunstwerken: Die zuerst genannte Position geht von der eher passiven Weltaneignung aus, einem Lernen, um sich in der Welt zurechtzufinden, während der zweite Ansatz die Auffassung impliziert, daß der Weg ästhetischen Tuns selbst sein Ziel im subjektiv bereichernden Erfahrungsgewinn aktiv produziert (vgl. zur Steuerung von Entwicklung Teil II, Kap. 1 und 3.3.4).

Freilich sind beide didaktischen Konzepte vielfach parallel in den Modellen ästhetischer Erziehung enthalten. Sie divergieren je nach Vermittlungsinteresse und -gegenstand, durchdringen und ergänzen sich gegenseitig. Ludwig Duncker (1994) greift die Frage nach der Entwicklung des Subjekts einerseits und der Lesbarkeit von Kultur andererseits in seinen pädagogischen Überlegungen für den Grundschulunterricht auf: „Es muß ihm [dem Unterricht, C. K.] gelingen, die Prozesse der Individuierung und Enkulturation als innere Dialektik der Kulturaneignung zu entfalten. Er hat die allseitige Entwicklung der kindlichen Kräfte mit dem Vorgang des

⁴⁷ Vgl. zu den Schwierigkeiten, ästhetische Projekte unter schulischen Bedingungen in der Primarstufe durchzuführen, Puritz 1994, S. 158

Aufnehmens von Wirklichkeit zu verknüpfen. Dies bedeutet, daß er auf Verfahren zurückgreifen muß, in denen die Lesbarkeit der Welt und das kindliche Können und Wollen sich wechselseitig hervorbringen und entfalten“ (ebd., S. 91). Der unterrichtlich begleitete Umgang mit Kunstwerken kann sowohl einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung als auch zur Kulturaneignung leisten.

Resümee

Die Vertiefung der Problemskizze hat gezeigt, daß sich mit der Kunstvermittlung ein breites Spektrum fachdidaktischer Überlegungen verbindet, denen zum Teil unterschiedliche Auffassungen kindlicher Entwicklung zugrunde liegen. Einhellig wird jedoch die Verschränkung von Kunstbetrachtung und ästhetischer Praxis als konstitutives Element der Kunsterfahrung festgestellt, wobei dem produktiven Eigenwillen des Kindes im praktischen Umgang mit Kunstwerken in besonderem Maße als einem autonomen Geschehen Rechnung zu tragen ist. Die Beschäftigung mit künstlerischen Objekten darf weder als „kulturelle Leseübung“ noch – abgelöst vom Vermittlungsinteresse – als unreflektiertes Ereignis oder als amüsantes Unterhaltungsspiel mißbraucht werden, sondern sollte subjektiv bereichernd und erhellend wirken.

Für den ästhetisch-praktischen Dialog mit Kunstwerken werden zahlreiche fachliche Funktionen und Ziele geltend gemacht. Kontrovers diskutiert wird die Frage, ob jedes beliebige Kunstwerk für die Einbindung in den Unterricht geeignet ist. Dabei wird sowohl die Auffassung vertreten, jedem Artefakt sei zu Vermittelndes abzugewinnen, als auch, daß über eine Auswahl diskutiert werden könne. Eine didaktische Werkauswahl muß in jedem Fall drei Aspekte berücksichtigen: Welche Möglichkeiten ästhetischer Praxis, analoge sprachliche Artikulation eingeschlossen, bieten sich im Umgang mit dem Werk, die dem genuin ästhetischen und individuell bedeutsamen Ausdrucksbedürfnis des Kindes entsprechen? Was kann das Kind an dem künstlerischen Objekt lernen bzw. welche Erkenntnisse kann es an ihm gewinnen? Welche Inhalte sind daran für die Vermittlung relevant?

Unter der Maßgabe, daß sich die Inhaltsbereiche der Kunsterfahrung an kindlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen und Lebensbezügen orientieren sollen, muß der Frage nach der fachspezifischen Eignung bestimmter Kunstwerke zusätzlich aus einer weiteren Perspektive nachgegangen werden: Was interessiert Kinder, was beschäftigt sie, wie sieht ihre Lebenswirklichkeit aus, und wo gibt es Berührungspunkte zu künstlerischen Objekten? Im zweiten Teil dieser Arbeit werden die Bedingungen und Inhalte kindlicher Wirklichkeit thematisiert sowie Phänomene ästhetischen Verhaltens im Spiel dargelegt, um mögliche Interessensbezüge und Parallelen im ästhetischen Verhalten der Kinder zu bestimmten künstlerischen Ausdrucksformen bzw. Produktionsverfahren festzustellen. Erst vor diesem Hintergrund wird die Vermittlung von *zeitgenössischer* Kunst verstärkt in das Zentrum meiner Untersuchung rücken. Kriterien für eine geeignete Werkauswahl zu entwickeln, wird als weiteres Forschungsinteresse festgehalten.

Vielfältige pädagogische und didaktische Ansprüche lassen keinen Zweifel an der „Notwendigkeit“, sich mit Gegenwartskunst auseinanderzusetzen: Die Entwicklung sinnlich-symbolischer Fähigkeiten und die Ausbildung von Phantasietätigkeit und Einbildungskraft werden prognostiziert; der Erwerb von Toleranz,

Selbstbewußtsein, Kompetenz, sich in der Welt zurechtzufinden, usw. wird vermutet. Fachspezifische Erfahrungschancen finden allerdings nur marginale Erwähnung. Insbesondere verbunden mit der Problematik des potentiellen Werkverstehens und der Diskussion um die Vermittelbarkeit bzw. Operationalisierbarkeit von Kunst ist die Frage nach der Spezifik des Gegenstandsbereiches, um den sich das kunstpädagogische Bemühen dreht, aufgetreten: Was genau ist Gegenstand der Kunstbegegnung und des Verstehens? Welche ästhetischen Prozesse sind mit der Konstitution des sinnlich-symbolisch gestalteten Sinns verknüpft? Im folgenden Kapitel wird die Eigenlogik des Gegenstandsfeldes ausgebreitet, auf das sich ästhetische Erfahrung bezieht und worauf die Vermittlung rekurriert.

Der vierte Teil vorliegender Arbeit greift noch einmal im Zusammenhang mit der Frage nach den kindlichen Zugängen zur Kunst die Erörterung sachangemessener Vermittlungsmethoden auf, die die Spezifik des ästhetischen Stoffes berücksichtigen.

3 Werkstruktur und Bildverstehen

Didaktische Entscheidungen im Kontext der Kunstvermittlung basieren auf der genauen Kenntnis eines Kunstwerks. Nicht nur das Wissen um die alterstypischen anthropologischen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler ist Voraussetzung didaktischer und besonders methodischer Überlegungen, sondern auch eingehendes Wissen über das ausgewählte Werk. Als methodisches Instrumentarium zur Werkanalyse wird die Semiotik in Verbindung mit dem hermeneutischen Verfahren vorgestellt. Dabei geht es keineswegs darum, ein Kunstwerk zum semiotischen Superzeichen zu erklären, das in allen seinen Facetten „lesbar“ ist. Die Semiotik ist sinnvoll, weil einerseits innerhalb des semiotischen Rahmens verschiedene Interpretationsschwerpunkte zulässig sind. Andererseits ermöglicht das semiotische Modell, sowohl die an das Artefakt gebundenen Anteile im Verstehensprozeß zu kennzeichnen als auch die subjektive Dimension im Verstehensprozeß zu erfassen. Mit dem Offenlegen der Struktur des ästhetischen Stoffes sollen die Spezifika des Gegenstandsfeldes verdeutlicht werden, die in die Sinnkonstitution eingehen und damit die Wirkung des ästhetischen Objekts beeinflussen.

Die Werkrekonstruktion ist Voraussetzung von Lehrprozessen, um angemessene Inhalte auszuwählen und gemäß der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes didaktische Vermittlungswege zu antizipieren. Lernprozesse basieren auf der ästhetischen Erfahrung und dem subjektiven Verstehen eines künstlerischen Objekts. Deshalb wird versucht, Einsichten in den Verstehensprozeß zu gewinnen, in dem die Rezeptionsprozesse in ihrer Dialogstruktur zwischen Werk und Betrachter besondere Beachtung finden. Je tiefer unser Verständnis dieser Prozesse ist, um so mehr kann der Dialog zwischen Kind und künstlerischem Objekt gefördert, angeregt und initiiert werden.

Obgleich sich die Ausführungen im wesentlichen auf Kunstwerke richten, gelten die spezifischen Merkmale des ästhetischen Stoffs sowie die Interpretationsmethoden auch für sinnlich-symbolische Äußerungen von Kindern oder Laien und sind somit ebenfalls Grundlage des Verstehens von nichtkünstlerischen Objekten. Die Semiotik erlaubt die Analyse jeglicher ästhetischer Hervorbringungen und kann deshalb ebenfalls auf die Interpretation von Schülerarbeiten angewendet werden.

Die folgende Einführung in die Problematik von Werkstruktur, Kunsterfahrung und Kunstverstehen kann das komplexe Gegenstandsfeld der Kunstrezeption lediglich grob umreißen und Aspekte dieses Bereichs aufzeigen, nicht jedoch die damit verbundenen vielfältigen Theorien und Auffassungen darlegen. In diesem Rahmen steht ein Überblick über die mit der Kunstrezeption verbundenen Charakteristika im Zentrum, nicht das Analysieren verschiedener Positionen zur Interpretation und Rezeption von Kunst.

3.1 Interpretation, Bedeutungskonstitution und Eigenlogik

Vor dem Hintergrund des vorliegenden Untersuchungsinteresses werden keine kunstwissenschaftlichen Methoden zur Werkrekonstruktion geschildert. Lediglich die Breite des möglichen Interpretationsspektrums soll anhand des semiotischen Modells aufgezeigt werden. Verschiedene (strukturanalytische, ikonographische, ikonologische, künstlerbezogene, symboltheoretische, psychologische usw.) Interpretationsansätze können subsumiert werden, ohne daß deren genuiner Ansatz dadurch geschmälert würde.⁴⁸

Der Sprachphilosoph Charles W. Morris entwickelt im Anschluß an Charles S. Peirce die Zeichentheorie als selbständige Disziplin und behauptet ihre Eignung zur Erklärung ästhetischer Sachverhalte. Morris (1938/1979) nennt den Prozeß, in dem ein ästhetisches Objekt als Zeichen existiert, Zeichenprozeß oder Semiose. Auf der Grundlage der drei Korrelate Zeichenträger, Designat und Interpret/Interpretant in der Zeichentriade leitet er die Relationen Syntaktik, Semantik und Pragmatik ab (vgl. ebd., S. 20 ff.). Syntaktik ist die Beziehung der Zeichen untereinander (formale Kriterien). Die semantische Dimension ist die Beziehung der Zeichen zum „dargestellten“ Objekt (Motiv). Wird das Verhältnis von Semantik und Zeichenbenutzern (Produzent/Rezipient) zum Untersuchungsgegenstand, so ist diese Relation als pragmatische Dimension zu benennen. Diese drei Dimensionen sind lediglich Aspekte eines einheitlichen Prozesses, denn die Untersuchung der syntaktischen

⁴⁸ Die Untersuchungsmethoden der Semiotik entsprechen denen der Kunstwissenschaft (vgl. Rolf Duroy/Günter Kerner 1986, S. 23 ff.): Die syntaktische Analyse visueller Zeichen (Material, Komposition, Farbgebung, Hell-Dunkel-Gewichtung, Bewegung, Rhythmus usw.) ist mit strukturanalytischen Ansätzen vergleichbar. Semantische Bezüge werden auch in ikonographischen Analysen aufgedeckt (vgl. z. B. Erwin Panofsky: Sinn und Deutung in der Bildenden Kunst. Köln 1975). Die pragmatische Dimension umfaßt historische, soziologische, psychologische oder philosophische Aspekte, wobei der Bereich ikonologischer Betrachtungsweisen integriert wird.

Beziehungen ist fester Bestandteil des semantischen Bereichs, dieser wiederum ist in seiner Funktion Teil der pragmatischen Dimension. Einerseits sind die drei Dimensionen aufeinander aufbauend, andererseits begründen sie sich gegenseitig: Die Verwendung der semantischen Bezüge im pragmatischen Bereich begründet die semantische Dimension, der Gebrauch der Beziehungen der Zeichen untereinander die Syntaktik. Die drei Glieder sind unauflöslich miteinander verbunden, können also nicht unabhängig voneinander bestehen und existieren nur in dieser dreigliedrigen Relation. Das Kunstwerk ist als Zeichen zu verstehen, das seinerseits aus Zeichen zusammengesetzt ist. Streng genommen existiert es nur in einem Zeichenprozeß, dessen Sinnkonstitution allein durch die Zeichenbenutzer erfüllt werden kann: entweder im Produktions- oder im Rezeptionsprozeß.

Bedeutungskonstitution

„Ein Kunstwerk als Zeichen aufzufassen heißt, die Frage nach der Bedeutung von Kunstwerken als legitim anzuerkennen“ (Schmidt 1971, S. 13). In der Transformation eines Zeichenzusammenhangs in einen anderen wird Bedeutung⁴⁹ konstituiert. Im Herstellungsprozeß setzt der Künstler seine Idee, seine Lebenserfahrung in materiale Gegebenheit um,⁵⁰ Bedeutung wird hierbei im Kunstwerk als Artefakt objektiviert (vgl. Fischer-Lichte 1979, S. 11 f.). Im Rezeptionsprozeß wird dem Artefakt von Seiten des Betrachters ebenfalls Bedeutung zugewiesen: Er erfährt den vom Künstler produzierten und intendierten Zeichenzusammenhang vor dem Hintergrund individueller und soziokultureller Erlebniskontexte. Insofern liegt der Konstitution einer Werkbedeutung durch den Interpretanten ein doppelter Transformationsprozeß zugrunde: Im Produktions- sowie im Rezeptionsvorgang wird dem Werk Bedeutung beigelegt, wobei sich die ursprünglich vom Künstler intendierte Bedeutung von der vermeintlich erkannten des Rezipienten unterscheidet, denn der im Kunstwerk objektivierter Zeichenzusammenhang muß vom Betrachter jeweils neu konkretisiert werden. Hierbei sind neben fachlicher Kompetenz Initiative, Einbildungskraft und Phantasie notwendig, um Bedeutung zu konkretisieren.

Steht nicht der Rezeptionsprozeß im Zentrum der Überlegungen, sondern kunstwissenschaftliches Forschen nach Bildintention, -aussage und -gehalt, ist es notwendig, den doppelten Transformationsprozeß zu reflektieren, denn Informationsübertragung durch ein Kunstwerk ist indirekte Kommunikation: Künstler und Rezipient verkehren nur über das Werk miteinander (vgl. Kemp 1986, S. 206). Der vom Künstler intendierte Gehalt wird als komplexer Zeichenkonnex im Werk objektiviert, das heißt, der Rezipient muß seinerseits diesen Zeichenkonnex neu generie-

⁴⁹ *Bedeutung, Ausdruck, Inhalt, Gehalt, Sinn, Wert o. ä. sind Termini, die in Diskussionen über Kunst mit unterschiedlichen Konnotationen behaftet sind, häufig aber auch synonym verwendet werden. Hier werden die Begriffe wie folgt eingegrenzt: Ausdruck, Bedeutung, Inhalt und Sinn konstituieren sich in der pragmatischen Dimension, welche im hermeneutischen Verstehen erschlossen wird. Gehalt oder Wert sind Termini, die in Verbindung mit Werturteilen stehen.*

⁵⁰ *Die Ansicht, daß eine bestimmte intendierte oder auch unbewußte Mitteilung, Idee, Nachricht usw. vom Künstler in das Kunstwerk transponiert wird, bzw. Sinngehalte vom Rezipienten konstituiert werden, wird von allen hier besprochenen Autoren mehr oder weniger ausdrücklich vertreten. Daß für den Künstler jedoch die Gestaltung zum eigentlichen Inhalt werden kann, ist ein Aspekt, der viel zu wenig berücksichtigt wird.*

ren. Voraussetzung für diesen Kommunikationsprozeß ist ein konventionalisiertes, intersubjektiv gültiges Zeichensystem. Je mehr Deutungsmodelle der Betrachter zur Interpretation bereithält und je flexibler er damit umgeht, je größer das Wissen um die Produktionsbedingungen, soziale, historische, biographische und kulturelle Gegebenheiten, desto kenntnisreicher wird das Werk rekonstruiert werden können. In die Werkinterpretation muß nicht nur die Reflexion des subjektiven Vorurteils und des historischen Abstands einfließen (vgl. Gadamer 1960, S. 261 u. 274), sondern auch die Reflexion der künstlerischen Herstellungsprozesse: „Vom Prozeß seiner Genese kommt der Sinn des Bildes nicht frei“ (Boehm 1981, S. 18).

Wird im Interpretationsprozeß der bildhaft-visuelle Zeichenzusammenhang in eine sprachliche Beschreibung übertragen, muß der Rezipient von der durch visuelle Zeichen mitgeteilten Bedeutung abstrahieren, um die Begriffe der Beschreibung zu bilden. Richter (1976, 1984) weist darauf hin, daß es nicht ohne weitere Vorüberlegung möglich ist, ein präsentatives Symbolsystem in eine sprachliche Beschreibung zu transponieren, denn sprachliche und bildhaft-präsentative Bestände haben verschiedene Eigenarten und Besonderheiten. Die Unterscheidung sprachlich-diskursiver und bildhaft-präsentativer Zeichen nimmt auch Susanne K. Langer vor.⁵¹ Im Gegensatz zu Richter, der davon ausgeht, daß ein Bild in Sprache zumindest teilweise übertragbar ist, behauptet Langer: „Künstlerische Symbole ... sind unübersetzbar; ihr Sinn ist an die besondere Form, die er [der Sinn, C. K.] angenommen hat, gebunden. Er ist immer implizit und kann durch keine Interpretation expliziert werden“ (Langer 1942/1987, S. 255).

Der „sinnlich organisierte Sinn“ (Boehm 1996, S. 149) ist verbal nicht faßbar, weil er unlösbar mit dem bildhaften System der Sinnerzeugung verwoben ist. Gleichwohl enthält ein Werk oftmals vielfältige Bedeutungsschichten, die im ästhetischen Prozeß wirken, sich jedoch nicht von selbst erklären, d. h. deren Vermittlung notwendig ist. Es bedarf im Vermittlungsprozeß bzw. in der Kommunikation über Kunst auch der Sprache, und es müssen analoge nichtsprachliche Vermittlungsmethoden entwickelt werden, die spezifische ästhetische Wirkungen auf ästhetische Weise erfahrbar werden lassen.

Um der Spezifik des Gegenstandsfeldes nachzugehen, nämlich dem sinnlich-symbolisch gestalteten Sinn des ästhetischen Stoffes, werden im folgenden die Unterschiede zwischen Sprachzeichen und bildhaften Zeichen dargestellt sowie die Anteile der Produktionserfahrung im Rezeptionsprozeß betont. Anschließend wird auf die mit den ästhetischen Ausdrucksformen verbundenen Bezugssysteme zur Bedeutungskonstitution eingegangen. Philosophische Fragen nach dem „Wesenhaften“ der Kunst können in diesem Rahmen nicht erörtert werden.

⁵¹ Richters terminologische Unterscheidung von bildhaftem „Symbol“ und sprachlichem „Zeichen“ entspricht Langers Differenzierung „präsentativer“ und „diskursiver“ Symbolsysteme. Richter unterscheidet mit wenigen Überschneidungen zwischen „sprachlichen Zeichen“ und „bildhaften Symbolen“. Nichtsprachliche Bestände bezeichnet er als Symbolsystem, während den sprachlichen Beständen der Terminus Zeichensystem überlassen bleibt. Langer hingegen stellt „Symbolcharakter“ in Sprache und Bild fest und bezeichnet beide Ausdrucksformen als Zeichensysteme. Allerdings differenziert sie zwischen diskursiven und präsentativen Zeichensystemen, die sprachliche Zeichen als diskursiv und visuelle Zeichen als präsentativ beschreiben.

3.1.1 Eigenarten und Strukturen

Materialität

„Wie minimalisiert, simuliert oder virtualisiert auch immer, wie ausgedehnt oder klein, wie kurz oder lang, in welchen Medien auch immer, Kunstwerke besitzen stets (zumindest auch) eine räumlich, zeitlich und materiell bestimmte Präsenz. Sie sind physisch begrenzt, als gegenständliche Form sichtbar“⁵² (Lehnerer 1994, S. 16).

Thomas Lehnerer nennt als konstitutives Element eines Kunstwerks seine materielle Basis, auch wenn der eigentliche „Gehalt“ des Werks als immaterieller intendiert ist oder sogar seine „Entmaterialisierung“ zum Thema wird (ebd., S. 17). Auch Hans-Günther Richter (1984, S. 24) betont den „Charakter des Visuell-Taktilen“ des Kunstwerks im Unterschied zu anderen künstlerischen Hervorbringungen wie Literatur oder Musik. „Die künstlerische Vorstellung (erscheint) in einem sinnlich-materialen Gebilde“ (ebd., S. 28).

Die Übertragung von Erfahrungen, Erlebnissen, Ideen, Impulsen, Kenntnissen, Unbewußtem etc. in ein bestimmtes Material ist jedoch nicht als direkte Transformation einer Vorstellung in das Material mißzuverstehen, sondern findet in Verschränkung mit dem produktiven Schaffensprozeß statt. „Grunderfahrungen und Grunderlebnisse, die das Allgemeinbewußtsein des Menschen, sein Weltempfinden und sein Lebensgefühl, sein Bild von der Welt ... entscheidend prägen, ... (liefern) gleichsam das inhaltliche Rohmaterial, ... das in der bildnerischen Tätigkeit verarbeitet wird“ (Regel 1985, S. 112 f.). Mit der produktiven Verarbeitung des „Rohmaterials“ im Gestaltungsprozeß entwickelt sich die künstlerische bzw. ästhetische Ausdrucksform. Die Materialität des ästhetischen Stoffes kann als erster entscheidender Unterschied zwischen sprachlichen und bildhaften Zeichensystemen festgestellt werden.

Symbolhaftigkeit und Vieldeutigkeit

Ernst Cassirer bezeichnet Mitte der 20er Jahre mit „Symbol“ jede Form menschlichen Denkens, die im Sinnlichen konkreten Ausdruck erhält – Worte, Bilder, Töne, Tanz. „Unter einer ‚symbolischen Form‘ soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird. In diesem Sinne tritt uns die Sprache, tritt uns die mythisch-religiöse Welt und die Kunst als je eine besondere symbolische Form entgegen“ (Cassirer, zit. nach Pochat 1983, S. 128). Im Anschluß an Cassirer differenziert Langer (1942/1987) nicht zwischen sprachlichen und bildhaften Symbolen. Richter (1976) hingegen reklamiert den Symbolbegriff für bildnerische Äußerungen: Nichtsprachliche Aktivitäten (Ideen, Inhalte, Erfahrungen, Empfindungen) gehen in repräsentierende Materialien ein, das heißt, „das Moment ... der intendierten Übermittlung von nichtsprachlichen Inhalten (kommt) besonderen Ausdrucksgebieten wie Malerei, Plastik usw.“ zu (Richter 1984, S. 26). Diesen Vorgang bezeichnet Richter (1976) als symbolisch.⁵³ „Das

⁵² *Einschub im Original*

⁵³ *Vgl. zur Herleitung von Richters Symbolbegriff Richter 1975, S. 121 ff.*

‚Symbolische‘ an diesem besonderen Kommunikationssystem liegt darin, daß ein abwesender Inhalt (‚Gedanke‘; ‚Idee‘; ‚affektives Schema‘; ‚mentale Vorstellung‘) durch einen anderen Inhalt (wie im Traum) oder durch sinnliche Materialien (wie in der ‚Bildenden Kunst‘) vertreten wird“⁵⁴ (ebd., S. 92). Meine folgenden Ausführungen stützen sich auf Cassirers weitgefaßten Symbolbegriff, der allerdings auf präsentativ-anschauliche innere wie äußere Hervorbringungen eingeschränkt wird.

Als spezifisches Kennzeichen sprachlicher Zeichensysteme hebt Langer (1987) Syntax und Vokabular der Sprache hervor. Wörter haben festgelegte Bedeutungen, woraus sich, gemäß den Regeln der Syntax, zusammengesetzte Symbole⁵⁵ mit daraus resultierenden neuen Bedeutungen konstruieren lassen. Einzelne Wortelemente ergeben unsinnige Silben; für alternative Wörter oder Wortkombinationen gibt es häufig gleiche Bedeutungen, so daß die meisten Bedeutungen mehrfach und auf verschiedene Weise zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. ebd., S. 100). Der ästhetische Stoff dagegen bzw. dessen einzelne Elemente sind nicht Entitäten mit unabhängigen Bedeutungen. Punkte, Striche, Linien und Flächen oder Kleckse, Bewegungen, Gesten, Mimik haben keine festgelegten Bedeutungen außerhalb ihres Kontextes, sondern gewinnen nur dadurch „realen Sinn“, daß sie einem Zusammenhang angehören. Objekte, Filmszenen, Alltagsgegenstände, die Bestandteil künstlerischer Artefakte werden, sind ihres „realen Sinns“ enthoben und wirken im Gesamtgefüge auf andere Weise ebenso wie die Farbe Rot neben einer gelben Fläche eine andere Bedeutung erhält, wenn sie zusätzlich oder statt dessen von einer blauen Fläche umgeben ist. Es ist nicht möglich, „das kleinste unabhängige Symbol zu finden und es zu identifizieren, wenn dieselbe Einheit in anderen Zusammenhängen erscheint“ (ebd., S. 101). Demnach haben visuell-bildhafte Zeichen unabhängige Bedeutungen, die u. a. die Symbolhaftigkeit von Kunst ausmachen, sprachliche hingegen festgelegte Bedeutungen, die auf den Konventionen sozialer bzw. ethnischer Gruppen beruhen (vgl. hierzu auch Boehm 1981, S. 18 ff.). Von Sprache ist hier stets die Rede im Sinne eines instrumentellen Sprachgebrauchs, nicht im Sinne eines metaphorischen, poetischen oder medialen Sprachgebrauchs (vgl. Anderegg 1985).

Die Gestaltungsmittel (Material, Technik, Handlung etc.) gehen zwar als unabhängige Entitäten in die Bedeutung des Zeichengefüges ein, jedoch bedient sich auch die Kunst bestimmter Konventionen, z. B. in der Allegorienmalerei. Konventionen werden in Frage gestellt, etwa wenn Duchamp einen Flaschentrockner zum Kunstwerk erklärt. Mit der Verfremdung von Alltagsgegenständen wird gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlich determinierter Bedeutungsfelder die Bedeutungsrelation von Dargestelltem und Motiv für die ästhetische Wirkung genutzt. Im Gegensatz zum sprachlichen Zeichensystem gibt es im präsentativen Symbolsystem jedoch keinen festgelegten Bedeutungskanon, sondern in jedem Kunstwerk wird die Bedeutung neu konstituiert. Im bildhaft-symbolischen Zeichensystem gehören Materialität, Bildmittel und Formsprache als bezeichnende Elemente des

⁵⁴ *Einschub im Original*

⁵⁵ *Der Symbolbegriff von Langer beruht im wesentlichen auf den Arbeiten von Ernst Cassirer zur „Philosophie der symbolischen Formen“ (1923–29) und bezieht sich auf jegliche Hervorbringungen menschlichen Geistes, also sowohl auf Sprache als auch auf Kunst.*

Motivs gleichermaßen dem Symbolzusammenhang einer Werkbedeutung an. Diese Faktoren bestimmen die Bedeutungsbeziehung und die Wirkung des Kunstwerks, sie gelten als unübersetzbar.

Den Aspekt, den Richter (1976) mit „Symbolizität“ kennzeichnet, nennt Langer die „implizite Bedeutung“ eines künstlerischen Symbols, die nicht in Sprache übertragbar ist und auf die der Prozeß ästhetischer Erfahrung rekurriert. Als Kennzeichen des Symbolischen geht mit der spezifischen Verbindung von Gestaltungsform und dargestelltem Motiv die Mehrschichtigkeit und Vieldeutigkeit künstlerischer Objekte einher. Bedeutungsvielfalt, die symbolischen Charakter hat, kann freilich auch im sprachlichen Bereich mit poetischen Texten, Metaphern u. ä. erreicht werden.⁵⁶

Simultanität und Prozeß

Sprache bezeichnet Langer als diskursives Medium, bildhafte Symbole als präsentativ: Das sprachliche Zeichen verläuft zeitlich gebunden, das heißt, daß die Bedeutungsübertragungen nacheinander verstanden „und dann durch den als Diskurs bezeichneten Vorgang zu einem Ganzen zusammengefaßt“ (Langer 1987, S. 103) werden. Visuelle Formen hingegen „bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar, weshalb die Beziehungen, die eine visuelle Struktur bestimmen, in einem (einigen) Akt des Sehens erfaßt werden“⁵⁷ (ebd., S. 99). Die Bedeutung der bildhaften Formen ergibt sich nur durch ihre simultanen Beziehungen untereinander, was freilich nicht heißt, daß die *Komplexität* dieser Strukturen in „einem einzigen Akt“ wahrgenommen werden kann. Im Kontext kunstwissenschaftlicher Theoriebildung verweist Gottfried Boehm (1981, S. 20) auf das Wechselspiel von simultaner und nachfolgender Wahrnehmung im Rezeptionsprozeß: „Kein ikonisches Element ist unmittelbar sich selbst präsent, weil es seine Bestimmung erst über alle möglichen Konjunktionen mit allen anderen gewinnt, und zwar im Nacheinander wie in Gleichzeitigkeit. Diese innere Gebrochenheit des Elementes ist die Ursache für die prinzipielle Alterität des Bildsinns gegenüber der begrifflichen Vereinnahmung.“

Wird die Simultanität in der Wahrnehmung auf Kunstformen bezogen, die zeitliche Abläufe als Gestaltungsmittel einbeziehen, etwa bei Videoinstallationen, interaktiven Medien, Happenings, Performances etc., verbinden sich mehrere Bilder miteinander, für die jeweils einzeln das Merkmal der Gleichzeitigkeit gilt.⁵⁸ Die simultane Erscheinungsform der visuell-bildhaften Struktur wird als weitere Unter-

⁵⁶ Langer (1987) betont, daß die Unterscheidung diskursiver und präsentativer Symbole nicht unbedingt dem Unterschied zwischen sprachlicher und künstlerischer Bedeutung entspreche (vgl. ebd., S. 255). Oft stehen präsentative Symbole als Verständigungszeichen nur stellvertretend für den Diskurs, wogegen künstlerische Symbole unübersetzbar seien. Dies gelte auch für die Dichtung, denn obwohl das Material der Dichtung verbal sei, sei ihr Gehalt doch nicht die buchstäbliche Aussage, sondern die Weise, wie diese Aussage gemacht werde. Klang, Tempo, Rhythmus, Ideen usw. konstituieren mit der Syntax die Dichtung als künstlerisches Symbol (ebd.). Diese Unübersetzbarkeit wird von Richter (1984) mit „Symbolizität“ und „Mehrdeutigkeit“ beschrieben.

⁵⁷ Einschub im Original

⁵⁸ Hier lassen sich Überschneidungen zum Theater, darstellenden Spiel u. ä. Kunstformen feststellen, die weder von Langer (1987) noch von Richter (1984) in ihrem Versuch, dem Wesen des ästhetischen Stoffes nachzugehen, explizit bedacht werden.

scheidung zur sprachlichen Struktur festgestellt, wenngleich die *Komplexität* des Zeichengefüges auch prozessuales Sehen erfordert.

Originalität und Autonomie

Speziell für die Kunst des 20. Jahrhunderts werden die Momente der Originalität und Autonomie immer wieder reklamiert. Innovation und Originalität gelten als Kriterien für die rasanten Entwicklungen verschiedener Kunstformen der letzten Jahrzehnte. Mit Blick auf die ästhetischen Ausdrucksformen von Kindern und Laien verweist Otfried Schütz (1989) auf die notwendige Unterscheidung von subjektiver und objektiver Originalität: Subjektive Originalität erweise sich in bildnerischen Lösungen, die am individuellen Maßstab gemessen originell sind, für objektive Originalität gilt die Meßlatte kultureller Errungenschaften (vgl. ebd., S. 57 ff.).

Autonomie hält u. a. Thomas Lehnerer (1994, S. 37) für ein besonderes Charakteristikum aktueller Kunst: „Zum Wesenszug neuzeitlicher und moderner Kunst gehört, daß nicht von vornherein und allgemein feststeht, was Kunst ist. Ihren Sinn, ihre Definition, ihre genuine Funktion muß sich Kunst ihrem eigenen Anspruch gemäß selbst geben. Dies macht die Autonomie, die Freiheit der Kunst aus.“

Manifeste und latente Bedeutungen

Neben den genannten Struktureigenschaften bestimmen emotional-affektive Anteile den Produktions- wie den Rezeptionsprozeß: Bewußte und unbewußte, affektive, außerhalb des konventionalisierten Sprachsystems liegende emotionale Empfindungen und Erfahrungen gehen in die Sinnkonstitution ein. Die Wirkung ästhetischer Objekte hängt von bewußten wie von unbewußten sinnstiftenden Faktoren ab und kann zur Konstitution von manifestem und latentem Sinn führen. Die Unterscheidung von manifester und latenter Bedeutung ergibt sich aus der Freud'schen Annahme bewußter und unbewußter psychischer Prozesse. Es ist davon auszugehen, daß im Kunstwerk ebenso wie in Träumen latente Bedeutungen vorhanden sind, weil bewußte und unbewußte innerpsychische Prozesse gleichermaßen in den Herstellungsprozeß von Kunstobjekten einfließen: vom Bewußtsein und der gesellschaftlichen Kommunikation ausgeschlossene, tabuisierte Ideen, Gedanken, Bedürfnisse, Wünsche, sexuelle Triebe (Freud), Lebensentwürfe (Lorenzer) usw.: „Wenn Kunst Wiederkehr des Verdrängten ist, dann sind die in der Gestalt des Werks manifestierten Sekundärvorgänge von solchen der Primärvorgänge durchschossen“ (Iser 1982, S. 46).

Kunstwerke haben nach Alfred Lorenzer (1986, S. 85)⁵⁹ eine „zentrale politische und kulturelle Funktion“, da latente Denk- und Handlungsmuster repräsentiert und öffentlich zur Diskussion gestellt werden. „Die ‚kulturellen Zeugnisse‘ bergen, analog den Traumbildern, die verpönten Lebensentwürfe“ (ebd.). Ziel könne sein,

⁵⁹ Lorenzer (1986) versteht die von ihm entwickelte Kunst- und Kulturtheorie als kritische Gesellschaftstheorie, die kulturelle Phänomene als soziale transparent machen kann. „Es geht ... in der kulturanalytischen Arbeit ... um Veränderung von Bewußtsein, ... nicht zentriert auf individuelle Konfliktlösungen, sondern auf kollektive Auseinandersetzung ... in politisch-emanzipatorischer Absicht“ (ebd. 92f.).

„versteinerte Lebensentwürfe aufzulösen und noch nicht bewußtseinsfähigen Praxisentwürfen einen allgemeinen Konsens zu verschaffen“ (ebd., S. 65 f.). Hierbei würden die künstlerisch exportierten Lebensentwürfe in den Zusammenhang der „kollektiv-gültigen Normen und Werte“ (ebd., S. 67) gestellt werden und damit Nichtsprachliches, Unaussprechliches und Tabuisiertes ins Bewußtsein heben.⁶⁰

Die Ebene der latenten Bedeutungen bedarf einer psychoanalytischen Untersuchung.⁶¹ Untersuchungsgegenstand der psychoanalytischen Interpretation ist die Tiefendimension des Kunstwerks. Dabei sind die latenten Bedeutungen ebenso wie die manifesten Bedeutungen im Werk objektiviert, weil sie dem gleichen Symbolzusammenhang angehören. Erst wenn man die Struktur des Doppelsinns als Möglichkeit einer Äußerung verstehe, „die eine Sache bedeutet, zugleich eine andere bedeutet und dabei nicht aufhört, die erste zu bedeuten“ (Ricoeur nach Iser 1982, S. 104), erschließe sich die latente Bedeutungsebene zusätzlich zur manifesten. Die tiefenhermeneutische Interpretation erlaubt eine Erweiterung des subjektiv sinnverstehenden Ansatzes, ohne daß der manifeste Sinn ignoriert und die Schicht symbolischer Gehalte übersprungen wird.

3.1.2 Gestaltungsdynamik und Bezugssysteme

Vorwiegend Interpretationsansätze, die werkästhetisch argumentieren, fordern für die Sinngenese eines Kunstobjekts besonders die Analyse des Herstellungsprozesses und der formalen Strukturen (vgl. u. a. Boehm 1981, Imdahl 1996, Bättschmann 1988). Gottfried Boehm (1981) weist darauf hin, daß der gestaltete Ausdruck untrennbar mit dem Produktionsprozeß verwoben ist, und Max Imdahl (1970/1996) stellt fest, daß Anteile subjektiver Produktionserfahrung im Rezeptionsprozeß wirksam werden können. Die Identität der künstlerischen Hervorbringung ist an die gestalterische Beschäftigung mit dem Material gebunden: Das Werk repräsentiert den Umgang mit der materialen Substanz. Der Herstellungsprozeß wird Bestandteil der Bedeutung, denn der Sinn ist unlösbar mit dem „bildlichen System der Sinn-erzeugung“ (Boehm 1981, S. 18) verknüpft.

Der Produktionsprozeß darf in diesem Zusammenhang nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren verkannt werden, denn er impliziert geistige Tätigkeit, die sich im Artefakt zeigt: Im Kunstwerk findet „die gestaltende Tätigkeit ihren äußeren Abschluß, der Inhalt des Kunstwerks ist nichts anderes als die Gestaltung

⁶⁰ Lorenzers Untersuchungen beziehen sich vorwiegend auf eine kritisch-hermeneutische Literaturanalyse. Er geht zwar von der Anwendbarkeit des Verfahrens auf nichtsprachliche künstlerische Objekte aus, hebt jedoch hervor, daß notwendigerweise die Struktur des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes in die Interpretationsmethode integriert werden müsse.

⁶¹ Der Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauss (1994) betont, daß mittels der hermeneutischen Methode auf semiotischer Basis im Prozeß der Bedeutungskonstitution auch die latente Sinnenebene erreicht werden kann, da sie zugleich an die manifeste Ebene gebunden bleibt: „Sofern sich die Semiotik als eine hermeneutisch reflektierte, allgemeine Theorie der Kommunikation durch Zeichen versteht, kann sie die Doppelstruktur von manifestem und latentem Sinn, wonach ... alles Verstehen von der Möglichkeit des Mißverstehens auszugehen hat, durchaus einschließen, ohne mit der Destruktion der vermeintlichen Identität von Zeichen und Sinn die Aufklärung ihrer Differenz und damit die Konstitution von Sinn als Dimension zwischenmenschlicher Kommunikation preiszugeben“ (ebd., S. 413).

selbst“ (Fiedler 1896/1977, S. 60). Conrad Fiedler hebt die Gestaltungstätigkeit nicht nur als geistigen Akt hervor, er erklärt darüber hinaus die Gestaltung zum eigentlichen Inhalt des Werks – unabhängig vom jeweiligen Motiv (vgl. zum Erkenntnisgegenstand der Interpretation auch Teil I, Kap. 3.2). Wenn die produktive Gestaltungstätigkeit als geistiger Prozeß Anteil am Rezeptionsprozeß nimmt, muß diesem besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Otfried Schütz (1995, S. 190) beschreibt den Produktionsprozeß, in dem „die Geistes- mit der Handtätigkeit aufs Engste verknotet“ sei, folgendermaßen: „Einer sinnhaften Empfindung folgt die Wahrnehmung; als ein Prozeß des Beurteilens spielt sie die wichtigste Rolle, denn hierbei dienen die früher schon gemachten Erfahrungen als Meßlatte, mit der der aktuelle Befund – das Material, die Idee, der Prozeß usw. – zugeordnet, benannt, als ein Bestimmtes und Bestimmbares zugeordnet wird. Wenn in diesem Wahrnehmungsakt ein Rest eines So-noch-nicht-Gekannten auftaucht, erwacht die Neugier und drängt zu einer Lösung ... es beginnt der schöpferische Teil, dessen Ausgang noch ungewiß ist.“ Die Entscheidung, das gestaltete Resultat zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beenden, ist gleichfalls ein Reflexionsprozeß, der einmal mehr die Hervorbringung als geistige ausweist. Nicht der bewußte Denkakkt allein kennzeichne die symbolisch-anschauliche Reflexion, sondern ebenso die unbewußte Zustimmung des Subjekts (vgl. ebd., S. 191).

Intuition und Reflexion, Material und Idee

Aus psychologischer Perspektive untersucht Ernst-D. Lantermann (1992) das künstlerische Handeln. Dabei verfolgt er im wesentlichen drei Aspekte des künstlerischen Schaffensprozesses: die Intuition, die Auseinandersetzung mit dem Material sowie die Idee bzw. Intention für ein Werk.

Lantermann (1992) weist der Intuition eine entscheidende Rolle im Gestaltungsprozeß zu. „Mit dem Begriff ‚Intuition‘ werden innere Strukturierungsvorgänge unserer Wahrnehmungen und Erkenntnisse bezeichnet, die sich weitgehend dem bewußten Zugriff entziehen und aus denen Muster erwachsen, die uns als sinnhafte Ordnungen, Gefühle und Einsichten bewußt werden, ohne daß der Weg dahin dem Bewußtsein zugänglich wäre“ (ebd., S. 43). Die „ganzheitliche Welterfahrung“ leite das intuitive Verhalten im Wechselspiel mit reflexiv analysierendem Denken (vgl. ebd.). Intuitives Schaffen kennzeichnet Lantermann als sich selbst überlassenes Tun, analysierendes hingegen als kontrollierte Praxis. Gezielter Kontrollverzicht ermögliche spontane, strukturbildende Prozesse (vgl. ebd., S. 41), die in Korrespondenz mit kontrolliertem Vorgehen die Dynamik des Formfindungsprozesses bestimmen (vgl. ebd., S. 28). Lantermann nennt den Zustand künstlerischen Tuns einen intuitiven Modus der Verstandestätigkeit, der auf sinnlich-symbolische Ordnungen zurückgreift und diese zugleich auch ausbildet (vgl. ebd., S. 52).

Die Gestaltung entwickelt sich im Umgang mit dem Material. Die materialen Qualitäten tragen zur Sinnkonstitution bei, und zwar bereits während des Gestaltungsprozesses: Es kommt zu einer dynamischen Wechselwirkung von Material und Absicht, von Material und der Idee, die der Ausführung vorangehen kann (vgl. ebd., S. 48). Eine Idee oder Intention ist zwar meist notwendige Voraussetzung für das künstlerische Tun, doch in der Auseinandersetzung mit dem

Material verändern und entwickeln sich die Vorstellungen und Intentionen im Wechselspiel mit den materialen und formalen Veränderungen im Werk. Die Absichten, Ideen und Ziele sind eine Art Richtungsgeber, jedoch „erst in der Brechung mit der Wirklichkeit, den Materialien, den widerständigen Dingen, mit denen wir zu tun haben, ... gewinnen Gedanken und Ziele ihre handlungssteuernde Dynamik“ (ebd., S. 37). Wer von der Idee geblendet ist, also diese ausschließlich verfolgt, so Lantermann (vgl. ebd., S. 39), verschließe sich zugleich einem ungeheuren Potential an neuen Erfahrungen, das im Machen, im Wechselspiel von Wollen und Tun, im Zusammenstoß der Intention mit dem Material verfügbar wird. „Ein allzu starkes Verlangen nach raschem ‚Sinn‘, nach rascher Stiftung von Bedeutung ... verschließt die Wahrnehmung gegenüber den sich nur im Wechsel von Intuition und Analyse offenbarenden Chancen für neue Erfahrungen“ (ebd., S. 54 f.). Die Anstrengung, sich auf den künstlerischen Prozeß einzulassen, verlange „ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Aufgeklärtheit über die Dialektik von kontrollierter und selbstüberlassener Wahrnehmung und Erkenntnis“ (ebd.).

Produktion und Rezeption

Die vielfältigen Chancen nichtsprachlicher Kommunikation und Mitteilung, die mit dem Gestaltungsprozeß einhergehen, werden an dieser Stelle nicht noch einmal explizit erwähnt (vgl. hierzu Teil I, Kap. 2). Gert Selle (1988) weist darauf hin, daß der Produktionsprozeß nicht nur dem Ausdrucksbedürfnis dient, sondern daß mit dem Herstellungsverfahren zugleich die Chance der geistigen Verarbeitung von Wirklichkeit besteht: „In den präsentativen Symbolen des Gestalteten (und in der Arbeit, die dazu führt) wird das Erfahrene noch einmal und auf andere Weise gesichert und mitgeteilt als in der an Sprache gebundenen Abstraktion der Begriffe. Man kann in der Arbeit an einem <Werk> ... Erfahrungen mitteilen und ähnlich wie im produktiven Denken auch entwerfen, weil das Gestaltete zu weiteren Bewegungen des Empfindens, Wahrnehmens und Reflektierens reizt. Der Zugang zur Welt der Emotionen und Phantasien bleibt offen“⁶² (ebd., S. 32). Zwar betont Selle die geistige Produktivkraft im bildhaft-symbolischen Medium, er bezieht diese allerdings auf subjektive Erfahrungen aus der persönlichen Lebenswelt. Darüber hinaus hält jedoch die Erfahrung des ästhetischen Tuns *selbst* Erfahrungs- und Erkenntnischancen bereit, die nur dort zu gewinnen sind.

Die Spezifik und Singularität eines Werkes liegt in seiner formalen Gestaltung, die sich im Herstellungsprozeß entwickelt. Wenn die Gestaltung als Inhalt des Werks (Fiedler) der genuine Erkenntnisgegenstand des Artefakts ist, kann die Erfahrung eigener ästhetischer Produktivität des Interpretanten die Erkenntnisleistung im Interpretationsprozeß beeinflussen: Die Produktionserfahrungen gehen in den Rezeptionsprozeß ein und tragen zum Verständnis der sinnlich-anschaulich wahrgenommenen bildnerischen Lösungen eines Kunstwerks bei. Eigene ästhetische Praxis erlaubt das Einfühlen in die Gestaltungsdynamik des Dialogs mit dem Material und fördert mit der Rekonstruktion von Lösungswegen das Nachvollziehen der geistigen künstlerischen Tätigkeit.

⁶² *Einschub im Original*

Obgleich Hans Robert Jauß (1991, S. 196) aus rezeptionsästhetischer Sicht ausdrücklich darauf hinweist, daß „die Tätigkeit des Betrachters, der die Bedeutung des vollendeten Werks aus seiner Sicht konkretisiert, ... die Erfahrung weder unmittelbar fort- noch voraus(setzt), die der Künstler in seiner Arbeit am unvollendeten Werk gewann“, kann die Erfahrung eigener Gestaltungstätigkeit dennoch das Werkverstehen erweitern. Denn subjektive Produktionserfahrungen können sinnstiftend wirken und dadurch den Zugang zum Werk vertiefen (vgl. Teil I, Kap. 3.2). Die Anteile eigener Produktionserfahrung fördern im Rezeptionsprozeß das Erfassen der Spezifik des Werks in seiner formalen Gestalt.

Bezugssysteme

Einen weiteren Aspekt zur Beschreibung des ästhetischen Gegenstandsfeldes bilden die Bezugssysteme für die Vermittlung bzw. Übertragung von Bedeutung innerhalb verschiedener künstlerischer Darstellungsweisen. Bedeutungen werden im wechselseitigen Prozeß zwischen historisch gewachsenen Übertragungsmustern und subjektiven Deutungsstrukturen im Rezeptionsprozeß generiert.

Traditionelle gegenstandsgebundene Kunst orientiert sich an der visuellen Struktur der Gegenstandswelt, die sinnstiftend wirkt (vgl. Richter 1976, S. 104 f.). Wirklichkeitsverfremdende Darstellungsweisen wiederum beziehen sich auf dieses mimetische Darstellungssystem, wie beispielsweise im Expressionismus, Surrealismus, Kubismus usw. Mit der konkreten Kunst werden die Gestaltungsmittel zum Inhalt des Werks. Es wird damit die mimetische Verknüpfung mit der visuellen Struktur der Gegenstandswelt aufgehoben. Freilich beruhen auch diese Ausdrucksweisen ebenfalls auf den historisch gewachsenen Formen vorangegangener Entwicklungen von Kunst, z. B. der klassischen Moderne.

Seither haben sich in der Gegenwartskunst zahlreiche heterogene Bezugssysteme für präsentative Ausdrucksformen und ihre Bedeutungsübertragung ausgebildet, die hier in ihrer Vielfalt kaum angedeutet werden können.⁶³ Zum Teil sind sogenannte selbstreferentielle Kunstformen entstanden, die sich auf Kunsttheorien beziehen und somit außerhalb eines kunstwissenschaftlichen Diskurses kaum mehr zugänglich sind. Als häufig signifikante Merkmale aktueller Kunst können die sinnliche Basis des Materials, das Einbeziehen von Alltagsobjekten bzw. Medien, das Thematisieren von Produktionsverfahren und die Interaktion mit dem Rezipienten hervorgehoben werden. Beispielsweise können spezifische Materialien, die eine nichtvisuelle Bedeutung transportieren (Filz = Wärme o. ä.), bestimmte Assoziationen auslösen, die zum Sinngeben beitragen.⁶⁴ Nicht nur in Ausdrucksformen wie Action-Painting wird der Gestaltungsprozeß selbst zum Bildsujet, auch Tätigkeiten wie Sammeln und Ordnen von Gegenständen, Materialien, Bildern etc. etwa in Arbeiten von Anna Oppermann, gehen als Herstellungsverfahren in die Sinnkonstitution ein. Bedeutungsstrukturen können sich z. B. auch aus konventionellen Sehgewohnheiten ergeben oder an Alltagserfahrung im Umgang mit den Dingen,

⁶³ Vgl. u. a. zu verschiedenen künstlerischen Strategien Schmidt-Wulffen 1987, Taylor 1995, Kirschenmann/Schulz 1996

⁶⁴ Vgl. zur Ikonologie des Materials Raff 1994

an Medienerfahrung usw. anknüpfen. Damit geht die Bedeutungsübertragung nicht nur auf tradierte künstlerische Darstellungsweisen zurück, sondern auf die Erfahrung des Betrachters mit den Gegenständen seiner Umwelt. Künstlerinnen und Künstler gehen mit ihren Konzepten auf den Anteil des Rezipienten an der Bedeutungskonstitution ein: Bättschmann (1996) charakterisiert „Künstler als Erfahrungsgestalter“, da ihre künstlerischen Strategien auf den Erfahrungsgewinn des Betrachters zielen. Die sinnstiftenden Elemente basieren hierbei sowohl auf den visuellen, als auch auf den sinnlich-symbolisch verankerten inneren Bildern des Rezipienten.

Zeitgenössische Kunst knüpft an vielfältige Bezugssysteme an, denen unterschiedliche Übertragungsformen innewohnen, wobei sich die künstlerischen Ansätze zum Teil bewußt auf die verschiedenen Übertragungsmuster beziehen, die im Prozeß der Bedeutungskonstitution wirksam werden. Die Veränderung bildhafter Übertragungsmuster als historische Kette kennzeichnet die Entwicklung von Kunst, der reziproke Entwicklungsprozeß von Übertragungsformen und deren Konstitution von Bedeutung durch Produzent und Rezipient den kulturellen Prozeß.⁶⁵

Eigenlogik und Interpretation

Als Besonderheiten der Struktur ästhetischer Objekte können folgende Aspekte festgehalten werden: die materielle Basis, Symbolhaftigkeit und Mehrschichtigkeit des Artefakts sowie die simultane, präsentative Erscheinungsweise, die in ihrer Komplexität prozessuales Sehen verlangt. Originalität und Autonomie kennzeichnen vor allem künstlerische Ausdrucksformen des 20. Jahrhunderts. Mit der sinnlich-symbolischen Struktur sind manifeste und latente Bedeutungsebenen verwoben. Der Gestaltungsdynamik kommt wesentlicher Anteil an der Sinngenese zu, die im Rezeptionsprozeß konkretisiert wird. Der genuine Erkenntnisgehalt der Kunst erweist sich in der formalen Gestaltung, die an historisch gewachsene Strukturen von Bedeutungsübertragung gebunden ist.

Mit einer Werkinterpretation werden unterschiedliche Facetten künstlerischer Artefakte ausgeleuchtet. Der semiotische Ansatz erlaubt sowohl vergleichende als auch historische Betrachtungsweisen, die die Spezifik des Gegenstandsfeldes berücksichtigen. Die spezifischen Charakteristika des ästhetischen Stoffes determinieren den Interpretationsgegenstand und sind somit wesentlicher Bestandteil der Analyse. Nur von der Eigenlogik des Gegenstandsfeldes ausgehend, kann eine Interpretation künstlerischer Hervorbringungen geleistet werden. Oskar Bättschmann (1988) weist darauf hin, daß zur Interpretation von Kunstwerken eine fachspezifische Hermeneutik erforderlich sei, die die Eigenart des Gegenstandes in der Auslegung berücksichtige (vgl. ebd., S. 8).

Eine Werkrekonstruktion, die dem ästhetischen Stoff gerecht wird, ist in dreierlei Hinsicht für unterrichtliche Zusammenhänge relevant: erstens ist sie Grundlage

⁶⁵ Die Sinngenese entsteht als subjektiv (geschichtlich und lebensgeschichtlich) vollzogener Akt, das heißt, den historisch geprägten Zeichen (Symbole, Gestaltungsformen) wird von den Zeichenbenutzern jeweils „neu“ Bedeutung attribuiert, wobei auch die Bedeutungskonstitution durch den Betrachter ihrerseits historisch und sozial verankert ist.

der Entscheidung, ob ein Artefakt geeignet ist, in einen bestimmten Unterrichtszusammenhang einbezogen zu werden. Zweitens ermöglicht ein breites Wissensspektrum über ein Werk der Lehrerin bzw. dem Lehrer, den Schülerinnen und Schülern vielfältige Anknüpfungspunkte für den Umgang mit einem künstlerischen Werk zu bieten und methodische Vermittlungswege einzuschlagen, die das spezifische ästhetische Ausdruckspotential des entsprechenden Artefakts zur Erfahrung bringen können. Drittens ist sowohl das Bestimmen des Gegenstandsfeldes als auch die Kenntnis von Analysemethoden hilfreich für das Interpretieren von Schülerarbeiten. Wendet sich der Blick jedoch von der Lehrsituation zur Lernsituation der Schülerinnen und Schüler, steht nicht mehr die Werkinterpretation im Zentrum des Interesses, sondern die ästhetische Erfahrung, die am künstlerischen Objekt gewonnen werden kann. Dies gilt freilich ebenso für die Lehrenden: Zum einen ist die Entscheidung für eine unterrichtliche Werkauswahl auch von der subjektiven ästhetischen Erfahrung der Lehrerin oder des Lehrers am Kunstwerk abhängig. Zum anderen beeinflusst das Verhalten der Vermittlungsperson natürlich die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder.⁶⁶ Doch dieser Aspekt bedürfte einer eigenen Untersuchung. Deshalb muß die Rolle der Lehrenden im Rahmen dieser Arbeit weitgehend ausgeklammert bleiben.

3.2 Kunsterfahrung und Verstehen

Wahrnehmung gilt als Bewußtwerdung von Sinnesreizen (vgl. Schischkoff 1982, S. 737). Wird das Wahrgenommene geordnet, mit bereits Erfahrenem verglichen und verknüpft, wird das individuelle Erfahrungsfundament verändert, weil neue Eindrücke dazu beitragen, gerät das mit allen Sinnen Wahrgenommene zur Erfahrung. Die Erfahrung als nichtsprachliche geistige Leistung ist Voraussetzung von Erkenntnis (ebd., S. 162).⁶⁷ Wahrgenommenes wird nicht unabhängig von individuellen Erfahrungen verarbeitet, sondern wird in das bereits vorhandene, komplexe, sinnlich fundierte Erfahrungsnetz eingeordnet und kann somit je nach Person erheblich divergieren.

Im Rezeptionsprozeß wird zunächst nur das wahrgenommen und erfahren, was der Rezipient dem Werk aufgrund seiner subjektiven Erfahrung und seines Wissens zuschreibt, wobei freilich intersubjektive, konventionalisierte, soziale und gesell-

⁶⁶ Mit Teil IV vorliegender Arbeit wird die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers betont, ästhetische Prozesse bei den Kindern zu initiieren sowie in Gang zu halten. Vgl. zur Funktion der Lehrenden im Kunstunterricht mit Grundschulkindern auch Puritz 1994, S. 156 ff.

⁶⁷ Keinesfalls ist Wahrnehmung notwendigerweise von Sprache abhängig, wie dies Gunter und Maria Otto (1987) annehmen: „Wahrnehmung ist ... Aufnahme und Verarbeitung von Information; dieser Prozeß tendiert zur Einbeziehung mehrerer Sinnesbereiche, ist sprachabhängig, wirklichkeitsbezogen, offen für Handlungen und sozial gebunden“ (ebd., S. 25). Die sprachliche Benennung und damit Klassifizierung von Gegenständen, Handlungen, Verhalten usw. trägt in hohem Maße zur Wahrnehmungsdifferenzierung durch Unterscheidung bei, doch Sprache ist keine Voraussetzung für Wahrnehmungsvorgänge (vgl. Seiffge-Krenke 1988).

schaftliche Prägungen einfließen.⁶⁸ Die Bedeutung eines Artefakts wird nicht nur durch das subjektive Sinnstiften determiniert, das Kunstwerk existiert ausschließlich durch die Zeichenbenutzer – entweder im Produktions- oder im Rezeptionsprozeß. Insofern sind subjektive Zugänge die einzig mögliche Form der Begegnung mit künstlerischen Objekten.

Das Betonen der subjektiven Konstitution von Bedeutung im Rezeptionsprozeß markiert den Paradigmenwechsel von einer werkästhetischen zu einer rezeptionsästhetischen Sichtweise auf das Kunstwerk. Mit John Deweys Publikation „Kunst als Erfahrung“ (1934) wurde eine Abwendung von der Werkästhetik eingeleitet, die die Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser (1976) und Hans Robert Jaufß (1982/1991) ausführlich begründen.⁶⁹ Daran anschließend formuliert Wolfgang Kemp (1986): „der Betrachter ist im Bild“ und schafft damit das Fundament für eine kunsthistorisch argumentierende Rezeptionsästhetik. Doch nicht nur die Anteile des Rezipienten im Prozeß der Sinnogenese gewinnen dadurch an Gewicht, zudem verlagert sich der Blick auf die *prozessuale Konstitution* des Sinns durch den Rezipienten. Somit rücken die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk und die Verstehensprozesse in das Zentrum kunstwissenschaftlicher Diskurse⁷⁰ und didaktischer Überlegungen.

3.2.1 Zur ästhetischen Erfahrung

Der Terminus „ästhetische Erfahrung“ steht in philosophischer und kunstwissenschaftlicher Tradition, in der verschiedene Ausprägungen und Auslegungen des Begriffs zur Geltung kommen. Das schillernde Spektrum ästhetischer Erfahrung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgebreitet werden.⁷¹ Statt dessen kreisen die

⁶⁸ In einer Untersuchung von Bourdieu (vgl. 1970, S. 181) werden beispielsweise verschiedene, durch spezifische Sozialisationseinflüsse geprägte Wahrnehmungsweisen von Kunstwerken nachgewiesen. Unterschiedliche Wahrnehmungsvoraussetzungen, wie verschiedene Vorerfahrungen mit Kunst, Wissen um den Gegenstand, divergente Sehgewohnheiten etc., beeinflussen den Wahrnehmungsvorgang. Bourdieu geht in seiner „soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung“ davon aus, daß jede Kunstbetrachtung eine bewußte und eine unbewußte Dekodierung enthält. Der „kulturelle Schlüssel“, der ein „unmittelbares und adäquates Verstehen“ ermögliche, müsse eigentlich mit dem kulturellen Code übereinstimmen, der dem Werk zugrunde liege (vgl. ebd., S. 159). Die ästhetische Kompetenz bemesse sich danach, inwieweit die zur Aneignung des Werks erforderlichen Instrumente (Interpretationsschemata) beherrscht würden. Hierbei ist die Rekonstruktion des sozialen Codes der historischen Situation von besonderer Bedeutung.

⁶⁹ Jauß (1991, S. 737) charakterisiert die Rezeptionsästhetik als „partiale, anbaufähige und auf Zusammenarbeit angewiesene, auf das eigene Tun gerichtete und darin methodische Reflexion. ... Im Unterschied jedenfalls zu den idealistischen und materialistischen Theorien, die unter entgegengesetzten Vorzeichen – endogene oder exogene Bestimmung der Kunst in ihrer Konstitution und Tradition – methodische Totalität beanspruchen, entspricht die Rezeptionsästhetik in ihrer Partialität der Erkenntnis, daß weder das Kunstwerk in seiner Struktur noch die Kunst in ihrer Geschichte als eine Substanz oder Entelechie verstanden werden kann. Wenn das geschichtliche Wesen eines Kunstwerks für uns nicht mehr unabhängig von seiner Wirkung und die Tradition der Werke nicht mehr unabhängig von ihrer Aufnahme als Geschichte einer Kunst zu bestimmen ist, muß die herkömmliche Produktions- und Darstellungsästhetik rezeptionsästhetisch fundiert werden.“

⁷⁰ Vgl. u. a. Imdahl 1996, Shusterman 1996, Stöhr 1996, Seel 1997, Welsch 1997

⁷¹ Vgl. zum Begriff der ästhetischen Erfahrung u. a. Oelmüller 1981, Bubner 1989, Jauß 1991, Imdahl 1996, Shusterman 1996, Stöhr 1996, Seel 1997, Welsch 1997

folgenden Erläuterungen jene Aspekte ein, die für die ästhetische Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken sowie im Gestaltungsprozeß relevant sind. Gewiß werden ästhetische Erfahrungen auch in der Begegnung mit Natur oder Musik, in der körperlichen Bewegung oder mit dem ästhetischen Blick auf die tägliche Lebenswelt gewonnen, doch in vorliegendem Kontext bezieht sich die ästhetische Erfahrung ausschließlich auf die Erfahrung mit Bildender Kunst bzw. auf ästhetisch-praktische Prozesse. Doppeldeutig ist vor diesem Hintergrund der Begriff der „ästhetischen Erkenntnis“: Als spezifischer Modus des Erkennens bezieht sich das ästhetische Erkennen sowohl auf die Erkenntnis am Kunstwerk als auch auf Erkenntnisse, die generell auf ästhetische Weise gewonnen werden.

Von der auf Kunstwerke und ästhetische Produkte bezogenen ästhetischen Erfahrung werden das ästhetische Verhalten und die Fähigkeit zur ästhetischen Erkenntnis explizit unterschieden: Das ästhetische Vermögen von Kindern erweist sich als anthropologische Determinante im phantasievollen, spielerischen, sinnlich-symbolischen Zugang zur Wirklichkeit. Die spezifischen ästhetischen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen können zur ästhetischen Erfahrung am Kunstobjekt beitragen. Auf den Umgang mit Kunstwerken rekurriert ebenfalls der Begriff des „ästhetischen Erlebens“, denn das „Erlebnis“ markiert eine Steigerung der Erfahrung als persönlich besonders bedeutungsvolle Bereicherung (vgl. Schischkoff 1982, S. 166). Ästhetische Erfahrung ist mehr als unmittelbare Empfindung: „Erleben durch die Sinne muß sich mit dem Wissen von seinen Hintergründen und Zusammenhängen verbinden, mit dem Erfassen von Sachverhalten und dem Begreifen allgemeiner Prinzipien. Erst in diesem reflexiven Prozeß kann aus sinnlicher Empfindung ästhetische Erfahrung werden“ (Staudte 1993a, S. 299).

Besonderer Erläuterung bedarf die Spezifik jener ästhetischen Erfahrung, die nur im Dialog mit symbolisch-präsentativen Ausdrucksformen Bildender Kunst existiert. „Ästhetische Erfahrung im engeren Sinn unseres Verhaltens zur Kunst wurzelt in der ästhetischen Qualität von Erscheinungen der Dingwelt, in denen ein Vorgang zum Gipfel, eine Erfahrung zur Erfüllung gelangt ...“ (Jauß 1991, S. 192).

Mit der Analyse einiger Gesetzmäßigkeiten ästhetischer Phänomene und der Beschreibung des Vorgangs von Bedeutungskonstitution wurden solche Aspekte hervorgehoben, die konstitutiv für die *ästhetische* Erfahrung am künstlerischen Objekt sind: Die präsentativ-symbolische Struktur des Artefakts in seiner materiellen Substanz, der am Werk sichtbare Produktionsprozeß und die Vielschichtigkeit bestimmen ebenso die Sinnkonstitution wie die künstlerischen Bezugssysteme und die subjektiven Anteile im Rezeptionsprozeß. Ästhetische Erfahrung gründet auf Sinnlichkeit und präsentativ-symbolischer Wahrnehmung. Letztlich ist der Gegenstand ästhetischer Erfahrung die Gestaltung und deren Sinnhaftigkeit.

Das Spezifische der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken wird aus kunstwissenschaftlicher Perspektive mit dem Begriff der Anschauung charakterisiert (vgl. u. a. Boehm 1981, Bubner 1989, Imdahl 1994, Boehm 1996). Ästhetische Erfahrung ist mit der sinnlich-symbolischen Anschauung verwoben, die sich nicht nur auf den visuellen Sinn beschränkt, sondern vielmehr einen nichtbegrifflichen, holistischen Weltzugriff meint. Die Identität eines Bildes liegt in seiner Anschaulichkeit, im „sinnlich organisierten Sinn“ (Boehm 1996, S. 149). Rezepti-

onsästhetisch gewendet formuliert Bättschmann (1988, S. 126): „Anschauung ist die produktive Tätigkeit des Subjekts am Bild.“ Dabei ist die Anschauung kein Mittel, um die Sinngenese begrifflich zu fassen, denn der präsentativ-symbolische Sinn wird anschaulich konstituiert und ist sprachlich nicht faßbar. Die ästhetische Erfahrung basiert auf der spezifischen, singulären ästhetischen Struktur eines künstlerischen Objekts und ist nur dort zu gewinnen (vgl. Imdahl 1996).

Die aktive Leistung des Betrachters im Prozeß ästhetischer Erfahrung verortet Rüdiger Bubner (1989) zwischen den Polen Anschauung und Begriff (vgl. ebd., S. 36). Gemeint ist ein „zwangloses Spiel der Reflexion“ (ebd., S. 91), das sich zwischen den begrifflich nicht faßbaren ästhetischen Phänomenen und den Versuchen, diese Wesenszüge verbal zu erläutern, bewegt: „Flüchtete sich die Reflexion in den Begriff, so gäbe sie die Basis der ästhetischen Erfahrung auf und tauschte das Reich der Kunst gegen die Selbstgewißheit des Denkens. ... Die begriffliche Aussage verfremdet die Lebendigkeit der Begegnung mit Kunst, so daß die Reflexion von der Leere des abstrakten Begriffs wieder zur Unmittelbarkeit der Anschauung zurückstrebt. Dort vermeinte sie doch zu haben, was der Begriff nicht zu fassen imstande ist“ (ebd., S. 65). Die ästhetischen Phänomene verweigern sich dem sprachlichen Zugriff und sind nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen untereinander erfahrbare. Bubner betont, daß als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung die Bereitschaft zum Unvorhergesehenen angenommen werden muß (vgl. ebd., S. 91) und daß insbesondere der Umgang mit moderner Kunst Offenheit des Rezipienten zur ästhetischen Erfahrung verlange (vgl. ebd., S. 92).⁷²

Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung am Werk ist der subjektive Zugang zum Artefakt, der durch Motiv oder Material, Komposition oder Farben, Produktionsverfahren, Handlungsvollzüge, kunstgeschichtliche Bezüge o. ä. ausgelöst wird. Die subjektiv bedeutungsvollen Empfindungen, Erfahrungen und Assoziationen bilden Anknüpfungspunkte für die weitere Begegnung mit dem Werk: Sinnstiftende Deutungsbewegungen tragen in Korrespondenz mit der Werkstruktur zum Erschließen des Sinngehalts bei. Dabei sind die Deutungen keineswegs beliebig, sondern an die materiellen, kompositorischen und motivischen Vorgaben des künstlerischen Objekts gebunden. Hans Robert Jauß (1991) nennt als Grundkategorien ästhetischer Erfahrung die Rezeption (Aisthesis) und die Produktion (Poiesis) von Kunst sowie die Kommunikation (Katharsis) über Kunst, die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen (vgl. ebd., S. 89).⁷³ Nicht nur im Dialog mit dem künstlerischen Objekt zeigt sich die kommunikative Funktion der ästhetischen Erfahrung, sondern auch im Austausch über den Sinn eines Werks. Subjektive Zuweisungen von Bedeutung können am künstlerischen Objekt nachgewiesen und

⁷² Zwar erwähnt Bubner (1989, S. 91), daß mit der ästhetischen Erfahrung auch ein „aufklärerischer Zweifel an der Wirklichkeit“ einhergehe, doch insgesamt spielt die kritische Funktion von Kunst bei Bubner nur eine geringe Rolle.

⁷³ Die produktive Seite der ästhetischen Erfahrung bedeutet bei Jauß (1991) im Gegensatz zur hier vertretenen Position nicht eine ästhetisch-praktische Beschäftigung mit Kunst, sondern gemeint ist ein Moment im Rezeptionsprozeß, bei dem der Betrachter „aus seiner kontemplativen Einstellung (heraustritt) und selbst zum Mitschöpfer des Werkes (wird), indem er die Konkretisation seiner Gestalt und Bedeutung vollendet“ (ebd., S. 89).

im Gespräch auf intersubjektive Übereinstimmung und Gültigkeit geprüft werden. Sinnproduktion ist gesellschaftlich determiniert und nicht willkürlich festgelegt, denn jegliches „Wahrnehmen, Erkennen und Handeln ist ‚eingebunden‘ in bisher gemachte Erfahrungen, in Kommunikation, Wissen und Normen, Konsens und Interaktion“ (Schmidt 1992, S. 23). Die Kommunikation über ein Werk geschieht vorwiegend sprachlich. Auch wenn der ästhetisch produzierte Sinn nicht in Sprache übersetzbar ist, trägt der Austausch über ein künstlerisches Objekt durch die weitergehende Beschäftigung damit zum tieferen Verständnis bei. Zudem können durch einen metaphorischen und medialen Sprachgebrauch Sprachbilder entworfen werden, die dem ästhetischen Stoff analog sind und die zumindest ansatzweise die ästhetische Erfahrung zum Ausdruck bringen können (vgl. Anderegg 1985).

Im Zusammenspiel spezifischer ästhetischer Merkmale und Wirkungen erweist sich das ästhetische Objekt als Kunstobjekt. Erst diese Wechselwirkung der verschiedenen Spezifika untereinander im Prozeß der ästhetischen Erfahrung, so Thomas Lehnerer (1994), konstituiert das jeweilige Kunstwerk.⁷⁴ Jedes einzelne Merkmal für sich genommen könne hingegen das Spezifische an der Kunst nicht kennzeichnen. Lehnerer nennt diesen Prozeß ästhetischer Erfahrung „Empfinden aus Freiheit“ (ebd., S. 70 ff.).

3.2.2 Verstehen: Dialog und Differenz

Im Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Erklären bedeutet Verstehen die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen: „etwas in seinem Zusammenhang erkennen, sein Wesen, seine (nur als Zusammenhang faßbare) Bedeutung erkennen“ (Schischkoff 1982, S. 727), „sich in der Sache verstehen“ (Gadamer 1960, S. 276 ff.). Gegenstand des Verstehens in vorliegendem Kontext ist die künstlerische oder ästhetische Hervorbringung in ihrer spezifischen ästhetischen Struktur. Die Sache, das Wesen, der Erkenntnisgegenstand ist der ästhetische Stoff mit seiner Eigenlogik, weniger das Motiv oder das Thema eines Werks: Ausgehend von Conrad Fiedlers (1896/1977, S. 60) Diktum, „der Inhalt des Kunstwerks ist nichts anderes als die Gestaltung selbst“, weist Bättschmann (1988) darauf hin, daß das Verstehen eines Kunstwerks nicht bedeutet, die dargestellten Sachverhalte und Bildgegenstände zu erkennen, sondern das Wesen eines Bildes in seiner spezifischen ästhetischen Struktur (vgl. ebd., S. 20 f.). „Mit der Auffassung, die Erkenntnis der Sachverhalte könne Grundlage für die Interpretation sein, (wird) die Sache, nämlich das Bild, verfehlt ... das Verstehen der dargestellten Gegenstände und Sachverhalte ist für die Auslegung *notwendig*, aber es ist weder die Grundlage noch das

⁷⁴ Zwar ist Lehnerers These einsichtig, daß die Reziprozität der spezifischen ästhetischen Elemente in den ästhetischen Erfahrungsprozeß eingeht und die Wirkung des Kunstwerks determiniert, doch nicht zu folgen ist seiner Behauptung: „Nicht am Werk selbst, sondern an der Empfindung, wie wir es wahrnehmen, erkennen wir, ob es Kunst ist oder nicht“ (Lehnerer 1994, S. 44). Diese Aussage impliziert, daß Kunst, bei der wir nichts empfinden, keine Kunst ist. Zwar hat die ästhetische Erfahrung zentrale Bedeutung für den Begriff von Kunst, sie eignet sich jedoch kaum, um Kunst zu definieren (vgl. Shusterman 1995).

Ziel“⁷⁵ (ebd., S. 21). Das Erkenntnisinteresse gilt nicht dem dargestellten Motiv, sondern der Eigenlogik des Erkenntnisgegenstandes, nämlich der unmittelbaren sinnlichen Präsenz des Werks in seiner gestalteten Form. Dieser Aspekt ist auch für die Vermittlung von Kunstwerken äußerst wichtig: Didaktische Überlegungen sollten vorrangig auf die Erfahrung und das Verstehen der Eigengesetzlichkeit eines Werks in seiner formalen Gestalt zielen.

Hans-Georg Gadamer (1960) charakterisiert Verstehen als prozeßhaftes Vorgehen, bei dem ein Zeichen aus seinen Entitäten heraus zu verstehen ist, das Verstehen der Einzelteile jedoch das Verstehen des Ganzen voraussetzt. Diese Eigenart des Erkennens im „hermeneutischen Zirkel“ beschreibt Gadamer folgendermaßen: „Die Kunst des Verstehens ... ist ein zirkelhaftes Verhältnis. ... Die Antizipation von Sinn, in der das Ganze gemeint ist, kommt dadurch zum expliziten Verständnis, daß die Teile, die sich vom Ganzen her bestimmen, ihrerseits auch dieses Ganze bestimmen. ... Einstimmung aller Einzelheiten zum Ganzen ist das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens, das Ausbleiben solcher Übereinstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens“ (ebd., S. 275). Die Rezeption als hermeneutischer Prozeß vollziehe sich zudem immer unter der Prämisse der Geschichtlichkeit des Verstehens, das heißt, das eigene geschichtlich bedingte Vorurteil (vgl. ebd., S. 261) sowie der historische Abstand (vgl. ebd., S. 274) sind zu berücksichtigen.

Gadammers Verständnis von Verstehen zielt auf die Interpretation eines Kunstwerks, die von dem Anspruch der „Richtigkeit“ geleitet wird. Gewiß bedarf es der Reflexion der eigenen persönlichen Erfahrungen und Vorurteile, die neben dem ästhetischen Stoff die Art und Weise bestimmen, nach der ein Kunstwerk interpretiert wird. Im Reflexions- bzw. Rezeptionsprozeß müssen die subjektiven Anteile der Interpretation hinterfragt und in intersubjektive Übereinstimmung gebracht werden.⁷⁶ Für die Sinnkonstitution sollte ebenfalls das von Gadamer formulierte Moment der Reflexion des historischen Abstands berücksichtigt werden, denn das Wissen und die Kenntnisse des Rezipienten um die vom Künstler verwendeten Mittel und deren Regeln sowie die zeitgeschichtlichen und sozialen Gegebenheiten sind notwendige Voraussetzung im Interpretationssprozeß und können zum Verstehen beitragen. Gleichwohl kann es die *Richtigkeit* des Verstehens nicht geben, sondern lediglich tiefer gehendes oder komplexes Verstehen, das zwar intersubjektive Gültigkeit besitzen kann, doch immer an den subjektiven Rezeptionsprozeß gebunden bleibt. Es existiert kein normativ vorgegebener Gehalt eines Werks, denn der Gehalt besteht ausschließlich im Prozeß der subjektiv bzw. intersubjektiv konstruierten Bedeutungskonstitution.

⁷⁵ Hervorhebung im Original

⁷⁶ Aus erkenntnistheoretischer Sicht, die das gesellschaftskritisch-emanzipatorische Interesse einbezieht, betont Habermas (1967) in diesem Zusammenhang, bezugnehmend auf Gadammers Ausführungen zum subjektiven Vorurteil, daß die Vorurteile ihrerseits die Bedingungen möglicher Erkenntnis stellen. Die subjektiven Vorurteile bestimmen den Reflexionsrahmen, über dessen Bedingungen der Rezipient sich nicht hinaus bewegen kann (vgl. ebd., S. 175). „Zur Reflexion erhebt sich diese Erkenntnis, wenn sie den normativen Rahmen, indem sie sich darin bewegt, selber transparent macht. In dieser Weise hebt auch die Hermeneutik das, was in Akten des Verstehens durch eingebilddete Traditionen immer schon geschichtlich vorstrukturiert ist, ins Bewußtsein“ (ebd.).

Für das didaktische Interesse ist eine Unterscheidung zwischen zwei verschiedenen Weisen des Verstehens hilfreich: zum einen die Werkrekonstruktion oder -interpretation und zum anderen das Verstehen, das in der ästhetischen Erfahrung wurzelt und subjektiv bedeutsam ist. Richard Shusterman (1996) versucht, die Unterschiede zwischen einer Interpretation und dem Verstehen aufzuzeigen, indem er die ästhetische Erfahrung und besonders das leiblich fundierte, nichtsprachliche Verstehen als Voraussetzung der Interpretation hervorhebt: „Verständnis begründet anfänglich und leitet Interpretation, während die zweite [die Interpretation, C. K.] jenen Anfangsgrund von Bedeutung erforscht, bewertet oder modifiziert“ (ebd., S. 96). Der Interpretation weist Shusterman vorwiegend problemlösenden Charakter zu, sie sei bewußt und erfordere Sprache, das Verstehen hingegen könne auch unbewußt und affektiv verlaufen (vgl. ebd.): „Jedes Verstehen involviert das menschliche Element, das das Verstehen im Sinne ... unserer Interessen, Antriebe und Bedürfnisse vorstrukturiert, die sich bedeutend überschneiden, unter verschiedenen Gesellschaften und Individuen aber auch oft divergieren“ (ebd., S. 79). Shusterman betont, daß es immer nur partielles Verstehen geben könne und jedes Verstehen selektiv sei (vgl. ebd., S. 78). Verstehen ist mit der ästhetischen Erfahrung verknüpft bzw. setzt diese voraus.

Shustermans Begriff von Verstehen rekurriert ebenso wie die mit dem Verstehen einhergehende ästhetische Erfahrung auf den subjektiven Verstehens- bzw. Erfahrungshintergrund einer Person, der zum Maßstab für das potentielle Verstehen bzw. für die ästhetische Erfahrung wird. Eine neue Erfahrung wird dann gewonnen, wenn eine Veränderung im Subjekt bewirkt wird. Diese Sichtweise von Verstehen, das auf den individuellen Voraussetzungen des Subjekts basiert, ist Grundlage der Vermittlungsarbeit mit Kindern: Lernfortschritte bedeuten Veränderungen im Subjekt aufgrund neuer Erfahrungen und Erkenntnisse.⁷⁷ Die Bildungsprozesse gehen von dem jeweiligen Entwicklungs- und Erfahrungsstand des Kindes aus. Verstehen ist immer möglich, sofern eine Bereitschaft und ein Interesse dazu vorhanden ist, allerdings bedeutet es bei jedem Subjekt etwas anderes. Fachdidaktisch relevant ist das Initiieren von Erfahrungs- und Verstehensprozessen, die für Kinder persönlich bereichernd sind und dadurch zur Beschäftigung mit Kunst anregen, nicht „die Richtigkeit“ des Verstehens oder die Interpretation. Das bloße Sammeln und Auffüllen von Informationen und Hintergründen, soziohistorischen Bedingungen etc. kann die persönlich bedeutsame ästhetische Erfahrung nicht ersetzen und zielt darüber hinaus oft genug am Erkenntnisgegenstand vorbei.

Dialogizität, Alterität und Differenz

Wesentlich für das Verstehen im hermeneutischen Zirkel ist die Sinnkonstitution durch das gedankliche Verschränken der Verstehensmomente, die am Werk bzw. an spezifischen Merkmalen und Strukturen gewonnen werden. Mit der hermeneu-

⁷⁷ Mit dem Begriff „Werkstatt des Subjekts“ versucht Gert Selle (1992, S. 35 ff.) einen Ort ästhetischer Praxis zu beschreiben, an dem das Subjekt in die Lage versetzt wird, selbstbestimmt ästhetische Erfahrungen zu gewinnen, und an dem „ästhetische Selbstbildung“ (ebd., S. 46) stattfinden soll. Dabei bleibt offen, ob und wodurch die ästhetischen Selbstbildungsprozesse angeregt werden.

tischen Methode verbunden ist ein anhaltender Dialog zwischen Werk und Rezipient: Wird der Verstehensprozeß als lebendige, dynamische und aktive Beschäftigung mit dem Werk verstanden, in dem die ästhetische Erfahrung Voraussetzung des Erkenntnisgewinns ist, werden sich Verstehenskontexte, die fortwährend auf die Struktur des Werks rückbezogen werden müssen, bilden, verdichten, zunehmend erweitern, spezifizieren etc. Damit entstehen weitere Erfahrungspotentiale, Wahrnehmungsdifferenzierungen werden hervorgerufen, und der Dialog wird fortgesetzt. Sinnkonstitution konkretisiert sich durch die Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungskontexten, mit Informationen und Wissen und eröffnet in neuen Kontexten neue Bedeutungshorizonte. Das Verstehen komplexer Zusammenhänge kann durch methodisch gelenkte subjektive Verknüpfungsakte vertieft werden und zu weiteren Erkenntnissen im Prozeß des Verstehens führen (vgl. Teil IV, Kap. 3). Mit der Kontextbildung entstehen immer andere Blickwinkel und Wahrnehmungen, die mit bereits Bekanntem vernetzt werden. Dieser prozessuale Charakter des Verstehensprozesses geht über den zirkulären hermeneutischen Ansatz hinaus.

Sich-Wundern, Staunen und Fragen sind der Anfang allen Verstehens. Das Interesse entwickelt und verstärkt sich im Dialog mit dem Werk. Hans Robert Jauß (1991, S. 738 f.) betont den „dialogisch-intersubjektiven Charakter“ sinnkonstituierender Prozesse: „Der dialogische Charakter der Sinnkonstitution setzt im Prozeß ästhetischer Erfahrung Vermittlung auf der Formebene wie auf der Sinnebene, mithin sowohl den Kunstcharakter ... als auch den Antwortcharakter des ästhetischen Mediums voraus“. Das Wechselspiel von Frage und Antwort kennzeichnet Jauß (ebd., S. 685) als „genuin hermeneutisches Instrument, den eigenen Horizont zu überschreiten, um den fremden Horizont des anderen zu erfragen.“ Er charakterisiert damit die Kommunikationsstruktur und Dialogizität im Prozeß der Bedeutungskonstitution.

Anschaulich beschreibt Günther Regel (1986) den Dialog mit einem Werk: Der Betrachter „richtet seine Aktivitäten auf das Kunstwerk, um es zu erkennen, zu erleben und zu werten in der Erwartung, er werde eine Botschaft empfangen und, was er darunter auch immer verstehen mag, dabei Freude und Genuß gewinnen. Er befragt die Form des Werkes, erhält Antwort oder auch nicht, wartet, daß sie zu ihm spricht, sich offenbart, sieht sich selbst befragt und herausgefordert, den Inhalt der Form zu entschlüsseln. In diesem bildsprachlichen Dialog entsteht fast immer das Bedürfnis, Informationen zu gewinnen und in die Auseinandersetzung einzubeziehen, die für ihn aus dem betrachteten Werk selbst nicht zu ersehen sind, beispielsweise solche, die sich auf ikonographische Sachverhalte beziehen“ (ebd., S. 250). Ziel des Dialogs ist jedoch wiederum nicht eine „richtige“ Interpretation, sondern vielmehr das Bilden von Sinnkontexten.

Jauß (1994) kritisiert ebenfalls das Ziel der Beschäftigung mit Kunst bzw. des Verstehens als Einverständnis und optimale Verständigung. Statt Kongruenz im Verstehen (Richtigkeit) betont er die Differenz zum Anderen als erfahrungswirksames Potential für den Umgang mit Kunstwerken: „Allem Verstehen ist eigentümlich, daß es einen Rest des Nicht-Verstehens zuläßt. ... Verstehen schließt die Möglichkeit des Mißverstehens ein“ (ebd., S. 18 f.). Dem „richtigen“ Verstehen der künstlerischen Äußerung stellt Jauß „den uns zugewandten Horizont der Welt eines

Anderen, der seine Fremdheit als Möglichkeit eines Anderssein-Könnens verstehen läßt“ (ebd.), entgegen. Diese Möglichkeit des Andersseins wirkt als Auslöser für die ästhetische Erfahrung am Werk. Auch Wolfgang Iser (1976) vermutet, daß eine gewisse „Ungleichartigkeit“, „das Nicht-Identische“ zwischen Werk und Rezipient als Bedingung ästhetischer Wirkung notwendig ist (vgl. ebd., S. 74 f.).⁷⁸ Hermeneutik in ihrer heutigen Ausprägung kennzeichnet Jauß (1994, S. 22) als „Hermeneutik der Alterität“. Gemeint ist damit das Verstehen von Fremdheit in zweierlei Hinsicht: Zum einen bedeutet es das Erkennen des Selbst im Anderen bzw. in der symbolisch gestalteten Hervorbringung als Wiedererkennen subjektiver Erfahrungen und Erlebnisse, zum anderen die Bereitschaft, „im Widerstand des Fernen oder Fremden das Eigene neu zu verstehen“ (ebd., S. 23).

Um Unvertrautes und Fremdes überhaupt wahrzunehmen oder als Differenz zum Selbst zu erfahren, bedarf es notwendigerweise des Anderen, an dem das Eigene gemessen werden kann. Das Verstehen des Fremden und Anderen setzt voraus, daß zwischen bereits Bekanntem, Vertrautem, Gewöhnlichem und dem Nicht-Bekannten, Unvertrauten, Ungewöhnlichen im Wahrnehmungsprozeß unterschieden wird: „Ich nehme wahr, indem ich unterscheide, und unterscheide, indem ich wahrnehme. Wahrnehmung und Differenz sind untrennbar miteinander verschränkt. ... Nur durch die inneren Differenzen sind wir in der Lage, im Wahrnehmungsprozeß von den Phänomenen affiziert zu werden; die Öffnung zum ‚absolut Anderen‘ ist gleichzeitig eine Begegnung mit der eigenen Differenz“ (Maset 1995, S. 25 f.).

Zunehmend rückt pädagogisch wie fachlich die Differenz zum Anderen als bildungsförderndes Potential in das Zentrum didaktischer Überlegungen (vgl. Teil I, Kap. 2.2). Besonders die Beschäftigung mit Gegenwartskunst provoziert das Empfinden von Ungewöhnlichem und Fremdem durch ihre häufig unkonventionellen Ausdrucksformen: „Ästhetische Erfahrung der modernen Kunst ist so heute Differenzenerfahrung. Diese manifestiert sich als Erfahrung von Brüchen und Ambiguitäten“ (Stöhr 1996, S. 331). Mit der ästhetischen Erfahrung von Differenzen verbindet sich das Erproben möglicher Bedeutungen sowie ein Immer-wieder-neu-und-anders-Verstehen des Kunstwerks. Die Betonung der Differenz zum Anderen verheißt zweierlei: einerseits birgt die Differenzenerfahrung die Chance, Möglichkeiten des Andersseins festzustellen, wodurch sich die Handlungsperspektiven des Betrachters erweitern können. Zum anderen wird hervorgehoben, daß mit der ästhetischen Erfahrung nicht nur ästhetisches Vergnügen einhergehen kann, sondern ebenfalls Betroffenheit, Irritation, Angerührtsein und Erschütterung (Adorno) – Empfindungen, die emanzipativ-aufklärerisch wirken können. Dabei ist die subjektive Bedeutung der Kunsterfahrung an das Maß ihrer Wichtigkeit für die jeweilige Person gebunden. Die ästhetische Erfahrung ist das eigentlich Bedeutungsvolle und Bereichernde an der Kunstbegegnung. Deshalb kann durchaus mit Jauß (1994, S. 25) festgestellt werden, daß „die letztlich metaphysische Frage nach der Wahr-

⁷⁸ Adorno (vgl. 1995, S. 263) nennt ebenfalls das Nichtidentische, die Heterogenität eines Kunstwerks als Potential ästhetischer Erfahrung, wobei das Moment des Nichtidentischen innerhalb der Struktur eines Werks angesiedelt ist. Iser (1976) hingegen beschreibt aus rezeptionsästhetischer Sicht das Nichtidentische in bezug auf das rezipierende Subjekt.

heit, die sich in der Kunst manifestiert, suspendiert bleiben (kann), wenn ein Kunstwerk primär als Zugang zum Horizont des Andern, zu seiner subjektiven Erfahrung von Welt, verstanden werden soll. Dann ist die Sinnerwartung nicht auf die Vollkommenheit, sondern auf das kontingente Sosein des Andern gerichtet.“ Die von Gadamer geforderte „Richtigkeit“ des Verstehens im hermeneutischen Zirkel wird durch eine „Hermeneutik der Alterität“ (Jauß) abgelöst.

Didaktische Relevanz

Die Untersuchung der Struktur ästhetischer Objekte bildet das fachwissenschaftliche Fundament im Kontext der komplexen Bedingungen von Kunstrezeption, denn die ästhetische Erfahrung und das Verstehen basieren auf der Eigenlogik der ästhetischen Hervorbringungen in ihrer sinnlichen Präsenz. Das Besondere, Singuläre eines Werks liegt in seiner Anschaulichkeit, der formalen Gestalt, die im Prozeß geistiger Tätigkeit entsteht. Der Produktionsvorgang wirkt als bedeutungsgenerierendes Element in der Werkkonstitution und kann durch eigenes ästhetisch-praktisches Tun erfahrbar werden. Dieser Aspekt ist besonders für die Arbeit mit Kindern wichtig: Ästhetische Praxis im Umgang mit Kunstwerken kann auf semantische Qualitäten aufmerksam machen und darüber hinaus den Dialog mit dem künstlerischen Objekt anregen und vertiefen. Mit dem eigenen Gestalten wird die Spezifik ästhetischer Phänomene als nonverbales sinnlich-symbolisches Ausdrucksmedium altersadäquat eigenartig handelnd erfaßt.

Die Sinngenese entwickelt sich vor dem Hintergrund subjektiver Bedeutungszuweisungen. Im Gegensatz zu Erwachsenen können Sechs- bis Elfjährige den individuellen Reflexionsrahmen und die Geschichtlichkeit eines Werks nur in Ansätzen hinterfragen. Die Beschäftigung mit Gegenwartskunst eignet sich insofern aus zwei Gründen für die Vermittlung in der Grundschule: Aktuelle Kunstformen beziehen sich meist auf die Geschehnisse unserer Zeit, deshalb muß der historische Abstand z. T. nicht reflektiert werden, und sie bieten häufig subjektive Anknüpfungspunkte zur Bedeutungskonstitution, weil Handlungen, Gegenstände und Materialien, die Kindern aus dem Alltag bekannt sind, in die Objekte eingehen. Besonders jene künstlerischen Vorgehensweisen, die Kinder aus ihrem eigenen ästhetischen Verhalten im Spiel kennen, können empathisch-affektive Zugänge zur Kunst erlauben.

Aus didaktischer Sicht muß dem subjektiven Attribuieren von Bedeutung im Rezeptionsprozeß besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil davon u. a. die Werkauswahl abhängt: Anknüpfungsmomente aus dem Erfahrungskontext der Kinder können zum Auslöser ästhetischer Erfahrung und Erkenntnis werden. Bieten die künstlerischen Ausdrucksformen keinerlei bedeutungsstiftende Berührungspunkte, wird der Zugang zum Kunstwerk erheblich erschwert. Umgekehrt läßt sich vermuten: Je mehr Bedeutungskontexte die Kinder zu einem Werk entwickeln können, desto größer wird das Interesse daran. Das *Initiieren* eines subjektiven Bezugs zum künstlerischen Objekt kann die Annäherung an ein Kunstwerk darüber hinaus positiv beeinflussen.

Die fachspezifische Auslegung eines Kunstwerks ist notwendig, um diejenigen Ebenen auszuloten, die im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler fruchtbar

gemacht werden sollen. Als Interpretationsrahmen wurde hierfür das semiotische Modell dargelegt. Eine Werkrekonstruktion ist für die Lehrenden unverzichtbar für die geeignete Auswahl bestimmter Kunstobjekte sowie für das Entwickeln methodischer Wege im Vermittlungsprozeß. Um jedoch ein bleibendes Interesse an Kunst bei Schülerinnen und Schülern zu wecken, muß der persönliche Erfahrungsgewinn am ästhetischen Gegenstand Ziel der Vermittlung sein. Bloßes Bildungswissen kann hierzu kaum einen Beitrag leisten, denn ästhetische Kompetenz wird dann erzielt, wenn Wesen und Eigenart ästhetischer Objekte begriffen werden: Bleibt im Vermittlungsprozeß die fachspezifische Identifikation des Gegenstandsbereiches nicht erhalten, „dann kann die Sache selbst auch keinen eigenen, charakteristischen Erkenntnis- oder/und Produktionsbeitrag ... leisten“ (Richter 1984, S. 23).

Für das Initiieren ästhetischer Erfahrungen ist es erforderlich, die Voraussetzungen sowohl des Werks in seiner spezifischen Struktur als auch die des Rezipienten zu berücksichtigen. Denn wird die Begegnung mit Kunstwerken nicht an altersgemäße Bedingungen geknüpft oder werden die methodischen Wege nicht im Hinblick auf die Identität des jeweiligen Werks entwickelt, muß sich der Umgang mit Kunstwerken den Vorwurf der Beliebigkeit in doppeltem Sinn gefallen lassen: „zur Kunst ‚führen‘ – wen auch immer, wie auch immer“ (Richter 1995, S. 57).

Sinnkonstitution entwickelt sich im hermeneutischen Verstehen: Im Rezeptionsprozeß werden „dialogisch-intersubjektiv“ Verstehenskontexte gebildet, die zur Bedeutungsgenese beitragen. Maßstab für das Verstehen ist der subjektive Erfahrungshintergrund, vor dem Empfindungen und Vorstellungen entstehen, Erfahrungen und Eindrücke intern strukturiert und umgruppiert sowie Beziehungen erfaßt und geordnet werden. Gemessen am Erkenntnisfortschritt des Subjekts ist jedes Verstehen eine originäre Leistung. Verstehen ist nicht notwendigerweise an Sprache gebunden – Gedanken begrifflich zu fassen und auszutauschen trägt jedoch dazu bei, das Verstehen zu vertiefen. Der dialogische Charakter hermeneutischen Verstehens kann im Rezeptionsprozeß auch mit Kindern wirksam werden: Das Wechselspiel von Frage und Antwort im gemeinsamen Gespräch oder in der ästhetisch-praktischen Auseinandersetzung mit dem Werk fördert prozessuales Sinnstiften.

Im Widerstand des Anderen das Eigene neu zu verstehen bedeutet, sich auf die Begegnung mit der eigenen Differenz im Prozeß ästhetischer Erfahrung einzulassen. Bubner (1989) stellt fest, daß für die ästhetische Erfahrung aktueller Kunst in besonderem Maße Offenheit, Unvoreingenommenheit und Aktivität notwendig sind. Voraussetzung ästhetischer Erfahrung sind darüber hinaus Phantasietätigkeit, Symbolisierungsfähigkeit und Einbildungskraft. Bedeutungskonstitution gründet auf diesen Produktivkräften ästhetischer Erfahrung. Der folgende zweite Teil dieser Arbeit widmet sich dem ästhetischen Vermögen von Grundschulkindern, u. a. um ihren Fähigkeiten zur ästhetischen Erfahrung nachzugehen.

Teil II

Dimensionen ästhetischen Welterlebens im Grundschulalter

Mit dem Problemaufriß im vorangegangenen Teil I, Kap. 1 und 2, konnte gezeigt werden, daß in der fachdidaktischen Diskussion erhebliche Unklarheiten und Differenzen in bezug auf die kindlichen Rezeptionsvoraussetzungen hinsichtlich des Umgangs mit zeitgenössischen Kunstwerken herrschen. Doch die Kenntnis der altersgemäßen Lernbedingungen und Ausdrucksfähigkeiten ist unverzichtbar für die Planung von Unterricht: Anknüpfend an die kindlichen Entwicklungsvoraussetzungen und an das jeweilige Erfahrungsrepertoire können neue Erfahrungsmöglichkeiten für die Kinder eröffnet werden. Unter dieser Maßgabe wird mit Teil II dieser Arbeit versucht, dem ästhetischen Verhalten der Sechs- bis Elfjährigen sowie speziell ihren Interessen und Bedürfnissen, die mit Produktionsverfahren von Gegenwartskunst korrespondieren, zumindest ansatzweise nachzugehen. Für die Altersgruppe der Grundschulkinder fehlen entwicklungspsychologische Forschungen zum ästhetischen Verhalten, und es ist auch nicht Aufgabe dieser Arbeit, solche vorzunehmen. Es werden lediglich Sozialisationsvoraussetzungen und Bereiche kindlicher Entwicklung dargestellt, die in besonderer Weise dazu beitragen, Kenntnisse über die kindlichen Rezeptionsbedingungen zeitgenössischer Kunst und damit verbunden über die entsprechenden ästhetischen Erlebnisfähigkeiten sowie Ausdrucksbedürfnisse zu erlangen. Daraus können sich zum einen wichtige Hinweise für eine Auswahl von Werken ergeben, die vorwiegend zur Vermittlung geeignet scheinen, zum anderen Begründungen für die Vermittlung von spezifischen aktuellen künstlerischen Objekten.

Das 1. Kapitel gibt einen Einblick in entwicklungspsychologische Forschungen zum ästhetischen Vermögen der Kinder, wobei nicht die bereits in zahlreichen Untersuchungen aufgeschlossene Entwicklung der Kinderzeichnung im Vordergrund steht, sondern das darüber hinausgehende ästhetische Verhalten sowie die ästhetischen Erlebnisfähigkeiten. Mit den wenigen marginalen Befunden zu diesem Entwicklungsbereich verbindet sich zugleich Kritik an den einseitigen Forschungen.

Ausgehend von der fachdidaktischen Prämisse, daß sich die Inhaltsbereiche des Kunstunterrichts auf die kindliche Lebenswelt beziehen sollen, wird mit Kapitel 2 den kontextuellen Determinanten kindlicher Lebenswelt in Ansätzen nachgegangen und die Frage nach der Konstruktion von Wirklichkeit erwogen. Mit der theo-

retischen Bestimmung von Lebenswelt als Konstruktion durch das Kind wird versucht, die individuelle Spezifik des kindlichen Verhältnisses zur Welt hervorzuheben. Erst vor diesem Hintergrund können Tendenzen kindlicher Sozialisation heute dargestellt und kann ein Überblick über altersspezifische Bedingungen, Interessen und Bedürfnisse gegeben sowie die spezifische Situation während der Grundschulzeit beleuchtet werden. Außerdem werden Inhalte kindlichen Welterlebens dargestellt, soweit diese sich in den symbolischen Ausdrucksformen spiegeln, und es werden entwicklungsbedingte Darstellungsschemata aufgezeigt, die das Ausdrucks-geschehen prägen.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit denjenigen Bereichen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung, die die Entwicklung des ästhetischen Vermögens bestimmen. Phantasie und Imaginationsfähigkeit, leibsinliches Welterleben, Symbolbildung, präsentatives Denken und gegenständliches Handeln werden als Basis sowohl des Denkens wie des ästhetischen Verhaltens erörtert. Mit der Ausbildung dieser Fähigkeiten entwickelt sich ästhetische Kompetenz. Ästhetisches Verhalten als ein Komplex kindlicher Entwicklung findet mit der ästhetischen Praxis, also im Umgang mit Materialien und Gegenständen, spezifische Ausprägung. Es wird gezeigt, daß der Aufforderungscharakter verschiedener Materialien und Dinge konstitutiver Bestandteil des ästhetischen Prozesses und somit auch wesentliches Element der symbolischen Hervorbringung ist.

Einzelaspekte aus Forschungen zum kindlichen Spiel sollen mit Kapitel 4 Aufschluß über einige ästhetische Ausdrucksweisen der Sechs- bis Elfjährigen geben, die neben dem Gebiet der traditionellen symbolischen Ausdrucksformen, die meist im Begriff der Kinderzeichnung zusammengefaßt werden, das ästhetische Verhalten bestimmen.

1 Ästhetisches Verhalten und ästhetische Erlebnisfähigkeit

Neben der kognitiven Entwicklung sind weitere Entwicklungsdimensionen Voraussetzung ästhetischer Erfahrung. Diesen Entwicklungsbereich nenne ich „ästhetisches Vermögen“. Ästhetisches Vermögen ist die Basis und Bedingung ästhetischen Verhaltens. Die Forschungsentwicklung zum ästhetischen Vermögen der Kinder wird im weiteren dargelegt.

Ästhetisches Verhalten umfaßt die sinnliche Wahrnehmung und das Handeln ebenso wie die ästhetische Erkenntnis mit allen emotionalen und kognitiven Anteilen im Umgang mit der gegenständlichen Umwelt des Kindes, das heißt, ästhetisches Verhalten zeigt sich „in der Auseinandersetzung mit sinnlich wahrnehmbaren Objekten und Phänomenen“ (Staudte 1977, S. 208). Helmut Hartwig (1979) hebt die vielfältigen Ausdrucksformen ästhetischen Verhaltens hervor: „In der Kindheit ist ästhetisches Verhalten noch nicht als Sonderform ausgeprägt, sondern – wie andere Aneignungsweisen – in der herrschenden ‚Tätigkeitsform‘ Spiel ... und der dazugehörigen ‚projektartigen Lernform‘ ... aufgehoben. Erst im Zuge zunehmender Spezialisierung von Lernen und Zersplitterung von Erfahrung durch die Unterwerfung von immer mehr Verhaltensaspekten unter die Erfordernisse des Verwertungsinteresses, des Leistungszwangs und unter das Primat diskursiver Aneignungsweisen und Symboliken bildet sich ästhetisches Verhalten als eine spezielle Aktivität aus“ (ebd., S. 239).

Ästhetisches Verhalten beinhaltet einen universellen sinnlichen Zugang zur Wirklichkeit, der sich im spielerischen und gestalterischen Umgang mit Materialien und Gegenständen zeigt oder sich im musikalischen, rhythmischen, literarischen etc. Tun ausdrücken kann. Die in vorliegender Arbeit vorgenommene begriffliche Einengung der ästhetischen Erfahrung auf die Erfahrung mit Kunst muß vor dem Hintergrund des ästhetischen Verhaltens von Kindern nochmals reflektiert werden: Richtet sich der Blick aus anthropologischer Sicht auf die Entwicklung ästhetischer Fähigkeiten (zeichnen, basteln, malen, musizieren, tanzen, phantasievoll schreiben usw.), wird die ästhetische Erfahrung in ihrer Bedeutung auf einen spezifischen sinnlich-symbolischen Zugang zur Wirklichkeit bezogen, der auch unabhängig von der Erfahrung mit Kunst existiert.⁷⁹ Um einem begrifflichen Verwirrspiel zu entgehen, bleibt der Terminus „ästhetische Erfahrung“ in vorliegendem Text auf den Umgang mit Kunst bezogen, gleichwohl wird die ästhetische Erfahrung in ihrem erweiterten Bedeutungshorizont als Bestandteil des kindlichen ästhetischen Verhaltens mitgedacht.

Wie im folgenden noch erläutert wird, ist der Begriff der „ästhetischen Erlebnisfähigkeit“ aufgrund seiner historischen Genese derjenige, der die größte Nähe zur

⁷⁹ Mit dem Ästhetischen ist die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis gemeint, die nicht nur alle Sinneswahrnehmungen einbezieht, sondern auch die Verstandeskkräfte (vgl. u. a. Duderstadt 1996, Staudte 1993a).

Kunstrezeption oder Musik- und Literaturrezeption aufweist. Allerdings impliziert dieser Terminus meist die Fähigkeit zum ästhetischen Urteil, das in Anlehnung an kognitive Entwicklungstheorien den Maßstab eines Erwachsenenurteils zugrunde legt. Kriterium ästhetischer Fähigkeiten ist jedoch nicht das Bilden eines Urteils, beispielsweise über ein Gemälde, sondern vielmehr das Vermögen zum Erfassen der sinnlich-symbolischen Qualitäten des Werks, des unmittelbaren ästhetischen Erlebens, eben der Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung, die besonders im Grundschulalter in Verbindung mit eigener ästhetischer Praxis entwickelt werden kann.

Obwohl die sinnlich-symbolische Wahrnehmung und die ästhetische Erkenntnis als spezifische Form des Welterlebens in Kunstwissenschaft und -didaktik immer wieder betont werden (vgl. u. a. Staudte 1980, Meyer-Drawe 1988, Otto 1991, Hasse 1993, Garlichs 1993, Koch 1994) und Theorien aus angrenzenden Forschungsbereichen, etwa der Soziologie und Philosophie, das Ästhetische als autonome Zugangsweise zur Wirklichkeit wieder in den Vordergrund rücken, gibt es auch in der Pädagogik wenig aktuelle Forschungen zur kindlichen Entwicklung des ästhetischen Verhaltens. Einen psychologischen Ansatz, der in diese Richtung weist, verfolgt Rudolf Arnheim (1996), indem er sich seit den 60er Jahren konsequent um die Anerkennung des „anschaulichen Denkens“ als eigenständiger Erkenntnisfunktion bemüht. Seine Untersuchungen zielen jedoch vorwiegend auf die visuelle Wahrnehmung und richten sich darüber hinaus nur punktuell auf die kindliche Entwicklung.

Unter philosophischem Blickwinkel und in der Tradition des Deutschen Idealismus beschäftigte sich James Mark Baldwin im Rahmen seiner Theorie der sozialen Entwicklung 1926 mit der Entwicklung der ästhetischen Erlebnisfähigkeit. Er bezeichnet die ästhetische Erfahrung als „umfassendste“ Zugangsweise zur Wirklichkeit (nach Garz 1994, S. 47 f.), die sich in mehreren Stufen analog zur kognitiven Entwicklung vollzieht: zunächst spielerisch-unmittelbar im Vorschulalter, dann als spontane ästhetische Erfahrung während der Schulzeit und schließlich im Jugend- und Erwachsenenalter reflexiv und in dieser „höchsten“ Form erneut unmittelbar (vgl. ebd., S. 55).

Im Sinne der Ganzheitspsychologie (vgl. Trautner 1991, S. 34) geht Oswald Kroh 1928 in seiner „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes“ (1928/1964) neben anderen Aspekten der Entwicklung der kindlichen Vorstellungswelt sowie der Entwicklung des ästhetischen Erlebens nach. Seine Untersuchungen basieren auf der intensiven Beschäftigung mit eidetischen Phänomenen im Kindes- und Jugendalter. Dieser Blick auf die kindliche Entwicklung ist interessant; die von Kroh durch biogenetische Reifung begründete Entfaltungstheorie auf verschiedenen Stufen und seine pädagogischen Folgerungen sind nicht haltbar. Allerdings galt seine Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes über Jahrzehnte als grundlegend für den Unterricht in der Primarstufe.

Die Anfänge der deutschen Entwicklungspsychologie waren besonders um die Darstellung der Eigenständigkeit der kindlichen Welt im Gegensatz zur Konzeption des Kindes als kleinem Erwachsenen bemüht (vgl. Trautner 1991, S. 35). Vor diesem Hintergrund stellt Kroh (1928/1964) in seinen Untersuchungen die Andersheit kindlicher Fähigkeiten gegenüber denen Erwachsener heraus. Kroh mißt das

Vermögen zum ästhetischen Erleben der Grundschulkinder u. a. an deren Fähigkeit, die ästhetische Qualität von Ornamenten zu beurteilen. Er hält als Ergebnis fest, „daß Kinder, auch solche des Grundschulalters, bei der ästhetischen Beurteilung von Bildern zu Stellungnahmen kommen können, die den ästhetischen Wertungen künstlerisch empfänglicher Erwachsener ähnlich sind“ (ebd., S. 79). Die Fragwürdigkeit eines solchen Untersuchungsansatzes, der didaktische Aspekte ausklammert, Material- und Handlungsimpulse unberücksichtigt läßt usw., wurde bereits mit Teil I, Kap. 1.2 diskutiert.⁸⁰ Bemerkenswert ist jedoch zum einen, daß Kroh überhaupt die Entwicklung des ästhetischen Erlebens untersucht und daß er zum anderen darüber hinaus feststellt: „In jeder Schicht des psychischen Lebens lassen sich Formen und Möglichkeiten des ästhetischen Erlebens nachweisen“ (ebd., S. 83). Zugleich wird betont, daß es unterschiedliche Erlebnistypen gebe (vgl. ebd., S. 78), das heißt, jedes Kind präferiere verschiedene, andere ästhetische Ereignisse.

Im Vergleich von bildnerischen, musikalischen und sprachlichen ästhetischen Erlebnissen hebt Kroh hervor: „Überall begegnet uns zuerst die sinnliche Wirkung des wenig analysierten Eindrucks. Erst allmählich treten an seine Stelle die gegliederten Eindrücke, deren sich dann verhältnismäßig isolierte ästhetische Wertungsweisen einseitig bemächtigen. Gegen Ende der Grundschulzeit tritt dann langsam und allmählich ein Wissen oder Ahnen von den innerseelischen Wirkungen des Ästhetischen auf, in deren Ausgestaltung und Vertiefung die Reifezeit eine wesentliche Aufgabe vorfindet“ (ebd., S. 83 f.).

Die moderne Entwicklungspsychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts (u. a. Charlotte und Karl Bühler, Clara und William Stern, Hildegard Hetzer) befaßte sich noch mit dem breiten Spektrum kindlicher Erlebens- und Ausdrucksformen, die – wie mit Kroh gezeigt werden konnte – u. a. auch die ästhetische Erlebnisfähigkeit der Kinder beleuchten. Mit der Spezialisierung der entwicklungspsychologischen Forschung in den 50er Jahren auf Einzelbereiche kindlicher Entwicklung ist das ästhetische Verhalten der Kinder als wesentliche Basis kindlicher Entwicklung weitgehend aus dem Blick geraten.

Sozialpsychologische Entwicklungstheorien (vgl. Garz 1994) greifen in enger Anlehnung an kognitive Theorien diesen Aspekt erst in jüngerer Zeit wieder auf, allerdings unter eingeschränktem Fokus: Ästhetische Vorlieben und die ästhetische Urteilsfähigkeit werden anhand von kindlichen Reaktionen auf bestimmte Kunstwerke untersucht. Diese Forschungen geben jedoch keinen Aufschluß über die ästhetische Erlebnisfähigkeit bzw. die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder im handelnden Umgang mit ausgewählten Kunstwerken.

Die jüngere Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters (vgl. u. a. Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Hetzer u. a. 1995) konzentriert sich auf Teil-

⁸⁰ Günther Mühle (1955/1971, S. 154) merkt an, daß Krohs Einschätzung, kindliche ästhetische Wertungen seien denjenigen Erwachsener ähnlich, nicht zu dem Trugschluß verleiten dürfe, das Kind sei in der Lage, „ästhetische Erlebnisse im Vollsinn zu verwirklichen“. Aus „strukturellen Gründen“ sei es dem Kind nicht möglich, das Wesensgemäße zu gestalten. Dabei verkennt Mühle allerdings, daß es Kroh nicht um den gestalterischen Ausdruck, sondern vielmehr um die rezeptive Wertschätzung von Kunstwerken geht. Den Künstler im Kind zu sehen, liegt Kroh fern. Außerdem ist fraglich, welchem Maßstab der „Voll-sinn ästhetischen Erlebens“ genügt (vgl. hierzu auch Teil I, Kap. 1.1 und Kap. 3.2, Teil II, Kap. 1).

funktionen kindlicher Gesamtentwicklung, beispielsweise die Sprach-, Intelligenz- oder Moralentwicklung, und beschäftigt sich mit dem Verlauf und der Steuerung von Entwicklung. Biologische Reifung, soziale Faktoren und Handlungserfahrungen sind zweifelsohne Grundvoraussetzungen der Entwicklung – mit welcher Gewichtung ist jedoch strittig. Entwicklungstheorien basieren auf unterschiedlichen Grundannahmen, je nachdem, welches Theoriefundament jeweils zugrunde liegt: Biogenetische Entwicklungstheorien nehmen eine überwiegend anlage- und reifungsbedingte Determination von Entwicklungsprozessen an, psychoanalytische Theorien betonen die affektiven und triebgesteuerten Grundlagen menschlichen Verhaltens, Lerntheorien gehen von einer vorwiegend exogenen Festschreibung der Entwicklung aus, und kognitive Entwicklungstheorien heben die Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeitserfahrung in Interaktion mit der Umwelt hervor (vgl. Trautner 1991, S. 22).

Das Interesse der herkömmlichen Entwicklungspsychologie (vgl. u. a. Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Hetzer u. a. 1995) richtet sich vorwiegend auf die meßbaren, zählbaren und testbaren Teilmerkmale kindlicher Entwicklung, um allgemeingültige formale Eigenarten des kindlichen Denkens und Verhaltens altersspezifisch herauszustellen und zu begründen. Exemplarisch läßt sich die zunehmende Spezialisierung und damit Einseitigkeit in der entwicklungspsychologischen Forschung am Werk ihres wohl bedeutendsten Vertreters, Jean Piaget, darstellen: Das 1926 erschienene Buch „Das Weltbild des Kindes“ untersucht die kindlichen Vorstellungen von der Welt mit allen emotionalen, kognitiven und phantasiebildenden Anteilen des facettenreichen kindlichen Innenlebens. Piaget verfolgt darin das Wesen des kindlichen Bewußtseins (etwa im Träumen) und die kindliche Konstruktion von Wirklichkeit im Hinblick auf die Andersheit und Spezifik des kindlichen Denkens. In seinen späteren Schriften fragt Piaget nicht mehr nach den vielfältigen Ausdrucksweisen im kindlichen Erleben, sondern vielmehr nach den systematischen und gesetzmäßigen Erkenntnisleistungen von Teilaspekten geistiger Entwicklung, u. a. in bezug auf die Entwicklung des Zahlbegriffs, des Mengenbegriffs, des räumlichen Denkens, der Intelligenz, des moralischen Urteils etc.

Die Gesamtentwicklung des Kindes wird fragmentiert und auf Einzelaspekte reduziert. Reinhard Fatke (1994) macht darauf aufmerksam, daß Untersuchungen mit großer methodischer Genauigkeit häufig „kaum Auskunft über die komplexen Ausdrucksweisen und Phänomene des Kinderlebens und deren Bedeutung für das Erleben des Kindes“ geben. „Die phänomenologische Reichhaltigkeit und Vielschichtigkeit des Kinderlebens wird, um der Untersuchbarkeit nach den klassisch empirisch-analytischen Kriterien willen, auf sehr kleine Ausschnitte eingengt, z. B. Teilleistungen des Denkens, Sprechens und Sozialverhaltens; oder überaus komplexe Ausdrucksweisen werden in Einzelkomponenten zerlegt, operationalisiert und dann untersucht – wobei das Ausgangsphänomen meist verloren geht. Die große empirisch-analytische Genauigkeit dieser z. T. hochspezialisierten Kinderforschung wird mit einem Verlust an lebensweltlicher Relevanz erkaufte“ (ebd., S. 108).

Maßstab der Beurteilung der kindlichen Erkenntnisleistungen in solchen Untersuchungen sind die rationalistisch-wissenschaftlichen Weltdeutungen von Erwach-

senen (vgl. Freese 1989, S. 66). Hans-Ludwig Freese (1989) stellt den absoluten Geltungsanspruch dieses Maßstabs in Frage. In seiner Kritik an der Auffassung des kindlichen Denkens als naives, primitives, irrationales oder falsches Denken verweist Freese u. a. auf die Ausführungen von Maurice Merleau-Ponty, der bezweifelt, ob die Phasenlehren Piagets auch „für die künstlerischen Aktivitäten des Kindes angemessen seien“ (ebd., S. 67). Die Frage des Maßstabs für das Einschätzen des ästhetischen Vermögens der Kinder wurde bereits eingehend hinsichtlich der Bedeutung des kindlichen Verstehens von Kunstwerken erörtert (vgl. Teil I, Kap. 1.1 und 3.2). Die Argumente zielen darauf, daß das kindliche Denken seiner spezifischen Eigenart gemäß andere Erkenntnisweisen spiegelt, die mit anderen Maßstäben zu beurteilen sind, das heißt, die Prämissen jener Beurteilung müssen überprüft und reflektiert werden.

Vor diesem Hintergrund betont Käte Meyer-Drawe (1988) mit ihrer Kritik an Piagets Ausführungen nicht nur die leiblichen Voraussetzungen als Grundlage kognitiver Entwicklung, sondern hebt – in ähnlicher Weise wie Freese – ebenfalls die eindimensionale Erwachsenenperspektive Piagets hervor: „Wenn Piaget die Dingwahrnehmung des Kindes danach beurteilt, wann Objektpermanenz gegeben ist, dann beurteilt er kindliche Sichtweisen von einem völlig äußerlichen Gesichtspunkt. Es ist so, als wolle er eine Melodie durch die Summe ihrer Takte beurteilen“ (ebd., S. 131). Die Frage nach dem permanenten Objekt, so Meyer-Drawe, ist eine typische Erwachsenenfrage (vgl. ebd.). Kindliche Entwicklung wird als Mangelzustand beschrieben. Gemessen an dem Erwachsenenideal kann diese Entwicklung nur defizitär erscheinen. Diese Feststellung von Meyer-Drawe, die andere Formen der Weltwahrnehmung einklagt, ist zwar inhaltlich nachvollziehbar, nicht aber methodologisch: Kindliche Sichtweisen können von Erwachsenen gar nicht anders als von einem äußeren Standpunkt ausgehend erforscht werden.

Kognitive Fähigkeiten sind teilweise meßbar, prüfbar und darstellbar. Vor allem im Kontext Schule dominiert die kognitive Leistung über die sinnlich-symbolische, anschauliche und leibliche Fundierung von Wissen und Handeln, die u. a. von Meyer-Drawe betont wird. Dabei wird die Vielgestalt der kindlichen Erlebens- und Ausdrucksformen vernachlässigt (Fatke). Freese plädiert für das Anerkennen des bildhaften, phantastischen, „mythischen“ Denkens („wildes Denken“ bei Lévi-Strauss) als besondere kindliche Leistung. Das Vermögen zur ästhetischen Erfahrung mit Kunstwerken basiert auf einem breiten Spektrum emotionaler und kognitiver Fähigkeiten, die möglicherweise an die von Fatke, Freese und anderen beschriebenen, jedoch von der Entwicklungspsychologie wenig berücksichtigten Formen des Empfindens und Denkens anknüpfen: Empathie, Phantasie, leibsinliche Wahrnehmung und Erfahrung, Imagination, Anschauung etc.

Unbestreitbar ist eine Differenz zwischen dem, was die Sechs- bis Elfjährigen an ästhetischer Erfahrung verbal zu artikulieren in der Lage sind, und dem, was sie tatsächlich empfinden und erkennen. Der Ausdruck von Empfindungen und Erfahrungen ist an eine bestimmte Sprachkompetenz gebunden. Doch auch mit dem situationsspezifischen Gebrauch der Sprache (Performanz) treten die affektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen nicht unbedingt in Erscheinung: Das Kind nimmt Erfahrungs- und Erlebensmomente in sich auf, die zunächst im Verborgenen

nen bleiben, die nicht reflektierend verarbeitet werden. Dennoch liegt eben dieses Erfahrungsrepertoire für ein späteres begriffliches Erfassen bestimmter Sachgehalte bereit (vgl. Fatke 1994, S. 113). Die Erfahrung mit Kunstwerken trägt dazu bei, Symbolisierungsfähigkeiten auszubilden und zugleich eigene symbolische Ausdrucksformen zu entwickeln.

Die Ausführungen zur Entwicklungspsychologie sollen nicht deren hervorragende Leistungen schmälern, sondern lediglich darauf hinweisen, daß die für unseren Untersuchungszusammenhang relevanten Erkenntnisse zum ästhetischen Erleben der Kinder noch ausstehen. Forschungen aus der Pädagogik (vgl. u. a. Lippitz/Meyer-Drawe 1987, Lippitz/Rittelmeyer 1989, Duncker/Maurer/Schäfer 1990, Herrlitz/Rittelmeyer 1993, Fatke 1994, Schäfer 1995), darunter insbesondere phänomenologisch orientierte Untersuchungen, versuchen in jüngerer Zeit, Aspekte des Kinderlebens darzustellen, die ästhetische Phänomene und symbolische Ausdrucksformen wie das Phantasieren und Träumen, das Sammeln und Basteln, Geschichtenerfinden, Witzemachen u. ä. betonen und damit die ästhetischen Schichten im kindlichen Verhalten und in den entsprechenden Hervorbringungen akzentuieren.

Mit symbolischen Ausdrucksformen sind in diesem Zusammenhang alle bedeutungsgenerierenden und sinnstiftenden Objektivationen menschlichen Handelns und Verhaltens gemeint.⁸¹ Sie zeichnen sich häufig durch ihren Mitteilungscharakter aus. Im Gegensatz zur Symbolbildung im Traum, in der Phantasie oder im Spiel sind die ästhetischen Produkte im Material vergegenständlicht (Kinderzeichnung, dreidimensionales Gestalten, Bauen, Basteln). Fatke (1994, S. 113) geht davon aus, daß „geistige Gehalte ... von Kindern in Form von Symbolen aufgenommen (werden), in räumlich wahrnehmbaren Gestalten, die geistige Gehalte repräsentieren. In diesem Medium des Symbolischen teilt sich dem Kind seine eigene Bestimmung in Umrissen mit; und zugleich kann es mit Hilfe dieser Ausdrucksformen daran arbeiten: sie formen, verändern, ausgestalten.“

Frank Schulz (1987) stellt in seiner empirischen Untersuchung zur Entwicklung des bildnerischen Talents fest, daß viele Künstler in ihrer Kindheit weniger zeichneten oder malten, sich jedoch *fortwährend* „irgendwie kreativ“ betätigten: „Zahlreiche bildende Künstler waren in ihrer Kindheit zwar nicht im herkömmlichen Sinne besonders bildnerisch aktiv, sie bastelten jedoch mit großer Leidenschaft: eine bildnerische Aktivität, in der mehr oder weniger synkretisch alle möglichen speziellen bildnerischen Produktionsformen, vom Zeichnen bis zur Aktion ..., verschmolzen sind“ (ebd., S. 158). Offensichtlich ist das kontinuierliche, intensive ästhetische Verhalten im Kindesalter der künstlerischen Entwicklung zuträglich.

Während die Entwicklung der Kinderzeichnung in der Kunstpädagogik immer wieder neu beleuchtet wird (vgl. u. a. Richter 1987, Schoppe 1991, Schuster 1994, Reiß 1996), treten Forschungen zum plastischen Gestalten eher marginal in Erscheinung. Das ästhetische Tun – beispielsweise in Form von unkonventionellem Umgang mit Gegenständen und Materialien („Basteln“) – ist kunstpädagogisch

⁸¹ Diese weitgefaßte Definition lehnt sich an den Symbolbegriff von Ernst Cassirer (1990), Susanne Langer (1987) und Alfred Lorenzer (1984, 23) an. Vgl. darüber hinaus u. a. Pochat (1983), Oelkers/Wege-nast (1991)

kaum untersucht,⁸² obgleich darin vielfältiges ästhetisches Potential enthalten ist. Auch die pädagogischen Forschungen zum Spielverhalten der Kinder klammern diesen Tätigkeitsbereich weitgehend aus, denn in der kindlichen Entwicklung des Spielens dominieren im Grundschulalter Rollen- und Regelspiele. Daß jedoch auch auf dieser Altersstufe Symbolspiele, Bau- und Konstruktionsspiele etc. weiterhin parallel zu den vorgenannten Spielformen existieren, wird wenig berücksichtigt.

Festzuhalten bleibt, daß das intensive und andauernde Gestalten als „kreatives Tun“ sowie die ästhetischen Erfahrungen mit verschiedensten Werkstoffen und Materialien, z. B. in Form von Basteln, Bauen, Spielen, in besonderer Weise Einfluß auf das ästhetische Vermögen nehmen und dieses steigern.

2 Zur Lebenswelt des Kindes

Mit den folgenden Ausführungen soll, ausgehend von der kindlichen Lebenssituation, den kindlichen Wünschen und Ängsten, Interessen und Anliegen sowie dem spezifisch kindlichen Welterleben herausgefunden werden, welche Inhalte zeitgenössischer Kunst Grundschulkindern beschäftigen könnten, warum sie meist motiviert und engagiert auf ungewohnte Bildvorstellungen reagieren und welche Bildsujets wie Ausdrucksbedürfnisse für den produktiven Umgang mit Kunstwerken relevant sein könnten.

Wenn in diesem und den folgenden Abschnitten von altersspezifischen Merkmalen und Eigenheiten, von Sozialisationsbedingungen und Entwicklungsvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen Sechs- bis Elfjähriger die Rede ist, muß hierfür zunächst Grundsätzliches vorausgeschickt werden: Jede Beschreibung von Kindern basiert auf Beobachtungen oder Messungen durch erwachsene Personen. Das „Kind“ ist das Konstrukt seines Beobachters (vgl. Luhmann 1991, S. 24). Kindsein ist ein artifizieller Begriff, der einem bestimmten Mädchen oder Jungen nicht gerecht werden kann, denn das Kind schlechthin existiert nicht. Eindeutige Aussagen über Kindheiten können nicht getroffen werden. Obgleich Einteilungen in Entwicklungsphasen hilfreich sein können, erweisen sich die sogenannten altersadäquaten Entwicklungsbedingungen nicht für alle Kinder als richtig: „Es gibt 6jährige, die körperlich wie geistig eher 3jährigen gleichen, umgekehrt können 8jährige in bestimmten Fällen mit 12jährigen verwechselt werden. Jedes Kind kann den ihm gestellten Entwicklungsaufgaben und -möglichkeiten vorseilen oder nachhinken und dies wiederum in bestimmter Hinsicht (Motorik, Intelligenz, Sprachvermögen, Emotionalität usw.) oder auch insgesamt“ (Baacke 1995, S. 42).

⁸² Basteln kann unter den Begriff des plastischen Gestaltens subsumiert werden (vgl. hierzu auch Teil II, Kap. 2.4.1). Untersuchungen zum plastischen Gestalten sind insbesondere aus den 30er und 40er Jahren bekannt, dann jedoch in den Hintergrund getreten (vgl. u. a. Köhler/Böhm 1936, Lippert 1943).

Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive entwickelt Dieter Baacke (1995) ein Konzept, das sich um die „ganzheitliche Betrachtung“ (ebd., S. 82) von Kindern bemüht. Baacke verbindet Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, Psychoanalyse und der Kindheitsforschung zu einem „sozialökologischen Ansatz“, in dessen Zentrum die kindliche Lebenswelt steht. Seine Kritik richtet sich gegen die übliche entwicklungspsychologische Forschung, die Problembereiche der Entwicklung aussondert und nichts über die Inhalte des kindlichen Lebens und Alltags aussagt (vgl. ebd., S. 81 u. 136). Vor diesem Hintergrund versucht er, die Lebenswelt des Kindes in zahlreichen Facetten zu erfassen und darzustellen. Die Lebenswelt ist nicht nur historisch wechselnd, sondern auch abhängig von der psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Verfaßtheit des Subjekts (vgl. ebd., S. 87). Lebenswelt, so Baacke, ist mehrfach geschichtet und über mehrere Schritte vermittelt, denn sie konstituiert sich auch durch „nicht unmittelbar gegebene Umwelten, die auf eine gegebene Umwelt Einfluß nehmen – ebenso wie jede gegebene Umwelt das Handeln von Menschen in anderen Umwelten beeinflussen kann und damit diese Umwelt selbst“ (ebd.).⁸³

Das Kind ist in seinem Lebensumfeld in hochkomplexe Strukturen materieller und personeller Art eingebunden, die auf seine von unterschiedlichen Faktoren gesteuerte Entwicklung und Sozialisation einwirken. Die Lebenswelt des Kindes ist nicht statisch, sondern verändert sich je nach Wahrnehmungs- und Aktionsradius des Subjekts. „Lebenswelt heißt immer die Lebenswelt eines bestimmten Kindes, heißt immer die je spezifische Konstruktion und Sichtweise von Welt eines spezifischen Individuums. Lebenswelt ist also als ein dynamischer Begriff aufzufassen“ (Leeb 1990, S. 133).

Der Begriff Lebenswelt konkretisiert sich inhaltlich unter individuellen Prämissen: Das kindliche Verhältnis zur Welt entwickelt sich im Umgang mit den Menschen und Dingen seiner Umwelt durch Handeln, Verhalten und Kommunizieren an bestimmten Orten, zu bestimmten Zeiten mit spezifischen Personen und Dingen. Die zeitliche und räumliche Strukturierung der Lebenswelt nimmt ebenso Einfluß auf die kindliche Vorstellung von Wirklichkeit wie umgekehrt das Kind aktiv seine Umgebung strukturiert. Helga und Hartmut Zeiher (1994, S. 60) heben die individuelle Determiniertheit von Lebenswelt hervor: „Da, was relevante Umwelt eines Menschen ist und wird, von den Zielen abhängt, die er nacheinander verfolgt, und da diese Ziele erfahrungsabhängig sind und die Erfahrung individuell einmalig ist,

⁸³ *Ausgehend von dem lebensweltlichen Zentrum „Familie“ erweitert das Kind seine Welt in das nachbarschaftliche Umfeld, den Stadtteil, den Kindergarten, die Schule u. ä. „Die ökologischen Ausschnitte sind die Orte, in denen der Umgang durch funktionsspezifische Aufgaben geregelt wird; das Kind muß hier lernen, bestimmten Rollenansprüchen gerecht zu werden und bestimmte Umgebungen nach ihren definierten Zwecken zu benutzen“ (Baacke 1995, S. 88). Als „ökologische Peripherie“ bezeichnet Baacke diejenigen Lebensräume, die gelegentliche Kontakte mit sich bringen, etwa im Urlaub oder im Rahmen abgelegener Freizeitangebote usw., und die außergewöhnliche Begegnungen ermöglichen (vgl. ebd., S. 89). Das Kind erschließt sich zunehmend seine Umwelt und nimmt zugleich Einfluß auf diese. Orientierungen an Bezugspersonen verändern sich: Familie, Gleichaltrige, Lehrende, Freunde werden unterschiedlich wichtig. „Ebenso wie das Kind aus einer Welt/einem Weltausschnitt ‚herauswachsen‘ kann, kann die soziale Welt schneller wachsen, als es für das Kind günstig ist. Individuelles Wachstum und Wachstum von Erlebnis und Handlungswelt sollten sich entsprechen“ (ebd., S. 91).*

hat jeder Mensch in objektivem Sinn – das heißt unabhängig von allen subjektiven Deutungen – seine eigene Umwelt. Bei allen Gemeinsamkeiten zwischen Menschen und deren Lebensbedingungen, die es ja auch gibt, sind menschliche Umwelten im Gesamt ihrer Zeiterstreckung strikt individualspezifisch.“⁸⁴

2.1 Konstruktion von Wirklichkeit und Differenzerfahrung

Wenn das Subjekt durch aktives Verhalten seine spezifische Lebenswelt konstituiert, mag dies zu einer sehr privaten, individuellen Weltsicht führen. Gleichwohl existieren kommunikable Erfahrungen, kollektive Lebensentwürfe und Lebensbilder, die kulturell, milieuspezifisch oder familiär gebunden sind.⁸⁵ Es gibt bestimmte Erfahrungs- und Wissensmuster in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen. Ein einschneidendes Kindheitserlebnis kann Ängste auslösen, die von anderen ebenso wenig zu verstehen sind wie ein fachspezifischer Diskurs für einen Außenstehenden verständlich ist usf. Die Spannbreite der Codes reicht von allgemeinverständlichem Wissen bis hin zu nicht mehr kommunikablen Bereichen.⁸⁶ Um den Aufbau von kollektiven Wirklichkeitsmodellen der sogenannten „Erlebnisgesellschaft“⁸⁷ zu beschreiben, zieht der Sozialwissenschaftler Gerhard Schulze (1993) den Begriff des „morphologischen Gedächtnisses“ (ebd., S. 225) der Menschen heran, das die physiologische Verankerung der Strukturierung von Wirklichkeitsmodellen repräsentieren soll und damit zwischen Vergangenheit und Zukunft vermittele. In der Kommunikation, mit der jegliche Interaktion mit Menschen und Gegenständen in der jeweiligen Umwelt gemeint ist, entwickeln und klären sich Wirklichkeitsmodelle, indem sie zunehmend differenziert und konkretisiert werden. Durch die Erfahrung von Differenzen in Bezug auf Normalitätsvorstellungen, die mit Erwartungen an die soziale Wirklichkeit einhergehen, werden Wirklichkeitsmodelle immer wieder widerlegt. Die Ausbildung von Differenzen kann dazu beitragen, dem Ungewohnten und Fremden aufgeschlossener und toleranter gegenüberzutreten.

⁸⁴ Die jeweilige Lebenswelt ist zwar in ihrer Bedeutungsdimension individualspezifisch, sie entzieht sich damit jedoch nicht objektiven Einflüssen (Schadstoffbelastung o. ä.).

⁸⁵ Die Konstruktion von Welt ist einerseits gekennzeichnet durch „einen vollkommen singulären Bereich, dessen Exklusivität selbst bei jahrzehntelanger Bekanntschaft nicht aufgehoben werden kann, als auch (durch) einen Bereich kollektiven Wissens auf unterschiedlichen Niveaus der Allgemeinheit: Weltwissen, Kulturwissen, Milieuwissen, Gruppenwissen, bis hin zu dyadischem Wissen“ (Schulze 1993, S. 224).

⁸⁶ „Je kleiner der Kreis der Personen ist, die gemeinsam einen bestimmten Aspekt der Welt für normal halten, desto geringer ist der Kollektivitätsgrad von Wirklichkeitsmodellen, die sich auf diesen Aspekt beziehen“ (Schulze 1993, S. 228).

⁸⁷ Schulzes (1993) soziologische Studie thematisiert die Erlebnisorientierung als Inhalt unserer Gesellschaft heute. Dabei differenziert er schichtenspezifische Zugehörigkeiten und stellt verschiedene Lebenswelten unterschiedlicher Lebensstilgruppen heraus (vgl. hierzu auch Schuhmacher-Chilla 1995, S. 131 ff.).

Der Kunst wird vor diesem Hintergrund die Funktion zugewiesen, verschiedene Perspektiven von Wirklichkeit zu präsentieren und den Menschen aufgrund der semantisch determinierten Darstellung unterschiedlicher Lebensentwürfe immer wieder neu anzuregen, Konstruktionen von Wirklichkeit zu entwerfen (vgl. Scheffer 1994, S. 8). Ungeklärt bleibt bei diesem Modell der Konstruktion von Wirklichkeit allerdings die Frage nach der Steuerung von Entwicklung, nämlich warum der Organismus neue Konstruktionen ausbildet, warum überhaupt Neues erfahren wird, wenn dieses nicht mit den bereits vorhandenen Konstruktionen übereinstimmt. Die Erfahrung der Differenz zum Anderen, Nicht-Identischen scheint wesentlich für die Ausbildung von Wirklichkeitskonstruktionen ursächlich zu sein. Die zu Beginn des Grundschulalters noch häufig zu beobachtende Anthropomorphisierung des zu Gestaltenden deutet darauf hin, daß die Wirklichkeitsmodelle der Kinder von der Selbst-Erfahrung und der Beziehung zu anderen Personen dominiert sind.

Aus dem Blickwinkel von Erwachsenen sind die Wirklichkeitsmodelle von Kindern im Aufbau befindlich und somit wenig gefestigt. Für die Kinder sind ihre Wirklichkeitsmodelle jedoch vollständig und stabil. Gemessen an den Wirklichkeitsmodellen Erwachsener ist die Haltung der Kinder gegenüber der Welt noch nicht ausgeprägt: „Kinder haben sich noch nicht aus der Ordnung der Dinge isoliert. Ihr Ich ist noch nicht konsolidiert ... Kinder haben noch keine frontale Stellung gegenüber der Welt“ (Meyer-Drawe 1993, S. 98). Die Verhaltens- und Wissensmuster von Kindern basieren auf einem anderen Erfahrungs- und Kenntnissfundament als die Erwachsener. Aufgrund der weniger tradierten Vorstellungen von Wirklichkeit sind Grundschülerinnen und -schüler meist offener, neugieriger und aufgeschlossener gegenüber allem Fremden und Neuen als Jugendliche und Erwachsene. Die kindlichen Wahrnehmungsraster fußen zwar auf einem engeren Erfahrungsspektrum, legen jedoch zugleich weniger vorgefaßte und kategorisierte Sichtweisen nahe. Ihr intrinsisch motiviertes, drängendes Bedürfnis nach Erfahrung, Wissen und Weltaneignung zeigt sich u. a. auch in der Suche nach Widerständigem, nach Irritation, in der Differenz zum Anderen (vgl. u. a. Rumpf 1991, Luhmann 1991). Je nach Anregungen, die dem Kind gegeben werden, kann es Neues dazulernen, neue Beziehungen zur Wirklichkeit aufbauen: „Es wird die eigene Relation zur Welt modelliert, gestaltet“ (Meyer-Drawe 1993, S. 101).

Neben der Differenzerfahrung und anderen Entwicklungsaspekten haben Phantasietätigkeit und Symbolbildung einen Anteil an dem Aufbau von Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. hierzu Teil II, Kap. 3). Die „innere Wirklichkeit wird bewußtseinsmäßig durch die Lebensgeschichte, in der das Ich sich und anderen die wesentlichen Schritte und Erfahrungen seines Lernens erzählt, repräsentiert und stellt damit *eine symbolische Konstruktion* dar, in der einzelne Ereignisse und Handlungen allmählich unter einer ständig neu zu gewinnenden Sinnperspektive faßbar und auslegungsfähig werden“⁸⁸ (Maurer 1992, S. 36). Den Aufbau der inneren Wirklichkeit des Kindes kennzeichnet Friedemann Maurer (1992), der Lernen vor diesem Hintergrund zum Lebenssinn erklärt, als zentrales Lehrziel.

⁸⁸ Hervorhebung im Original

Im Umgang mit Kunstwerken werden Symbolbildung und Phantasietätigkeit als Bereiche ästhetischen Vermögens in besonderer Weise angeregt. Gerade Werke zeitgenössischer Kunst können durch ihre Materialqualitäten und Produktionsverfahren animieren, ästhetisches Verhalten zu entfalten. Sie bieten Anregungen zur Auseinandersetzung, zur Phantasietätigkeit und Differenzzerfahrung. Kinder im Grundschulalter können in besonderer Weise mit aktuellen Kunstwerken in einen fruchtbaren Dialog treten, weil sie sich dem Werk mit allen seinen ästhetischen Phänomenen offen und neugierig nähern. Ihr ästhetischer Zugang zur Welt erlaubt Vorstellungen von Wirklichkeit, die anders sind als „Normalitätsvorstellungen“. Deshalb werden ungewohnte Ausdrucksformen nicht a priori abgelehnt, sondern neugierig geprüft. Der frühzeitige Umgang mit Gegenwartskunst kann möglicherweise in Teilbereichen bewirken, daß kein allzu starres Konsolidieren von Wirklichkeitskonstruktionen eintritt und daß die Kinder unvoreingenommener die Welt wahrnehmen.

Es ist anzunehmen, daß Kinder bei Schuleintritt in der Regel kaum über Erfahrungen im Umgang mit Kunstwerken verfügen.⁸⁹ Die kindlichen Reaktionen auf die Begegnung mit historischen oder zeitgenössischen Werken sind assoziativ am Motiv, am Material, der Farb- und Formgebung etc. orientiert, ohne daß interne Vergleiche mit anderen Kunstwerken möglich sind. Die Kinder sind an der Präsentation des Werks ebenso interessiert wie an seiner Repräsentation, die die Frage nach Bedeutung und Sinn impliziert, während Jugendliche und Erwachsene eher an letzterem Interesse zeigen.

Die Bedeutungskonstitution eines Werks hängt u. a. mit den kollektiven Wirklichkeitsmodellen einer Kultur zusammen. Freilich können die Sechs- bis Elfjährigen die im Werk gestalteten und verdichteten Lebensbilder, Weltbilder oder Weltanschauungen z. T. nicht oder nur in Ansätzen wahrnehmen und verstehen, da diese sich ihrer Lebenserfahrung entziehen. Aufgrund des kognitiven Entwicklungsstands sind darüber hinaus intellektuell anspruchsvolle Inhalte nicht verstehbar, die philosophische Fragen berühren, Historisches zitieren, ironisieren usw. Ausgehend von den kindlichen Erfahrungsvoraussetzungen mit Materialien, Produktionsverfahren oder motivischen Bezügen zu ihrer Lebenswelt, die gleichermaßen Dimensionen des Kunstwerks bestimmen und in besonderem Maße bei zeitgenössischer Kunst auftreten, können jedoch bedeutungsstiftende Zugänge geschaffen werden, die das Interesse der Kinder an Kunst und Kultur bestärken und darüber hinaus die Ausbildung von Wirklichkeitskonstruktionen fördern.⁹⁰ Jedenfalls kann festgehalten werden, daß Grundschulkinder eine besondere Bereitschaft für die Beschäftigung mit Gegenwartskunst zeigen, weil sie Differenzen und Irritation, Widerstand und Ungeohntes suchen und auch benötigen, um ihre Wirklichkeitsmodelle zu erweitern.

⁸⁹ Mehrere (nicht repräsentative) Stichproben in verschiedenen Grundschulklassen ländlicher Gebiete, die von mir durchgeführt wurden, zeigten, daß durchschnittlich 1–2 Schülerinnen und Schüler pro Klasse über Erfahrung mit Kunstwerken verfügen.

⁹⁰ Das normative Argument der Orientierung an kindlicher Lebenswelt wurde bereits von der reformpädagogischen Bewegung „vom Kinde aus“ gefordert. Dieser Ansatz gründete auf den „natürlichen“ Fragen und der Spontaneität der Kinder, berücksichtigte jedoch u. a. das heute nicht mehr auszublendende Moment der Reflexion nicht (Schonraum) und bedachte die individuellen Lernvoraussetzungen zu wenig (vgl. Maurer 1992, S. 121).

Das Bedürfnis der Kinder zur Partizipation an der Erwachsenenwelt, die noch unterschiedlich und variabel, keinesfalls klar definiert erscheint, kann möglicherweise auch in Form der Teilhabe an künstlerischen Objekten realisiert werden. Zeitgenössische Kunstwerke thematisieren zum Teil Lebensfragen, die die Fragen der Kinder berühren können. Wenn die Lebenserfahrungen der Kinder zum Bestandteil der Produktions- und Rezeptionsprozesse im Umgang mit künstlerischen Werken werden, ist Kunst mehr als Bildungsgut: Der Dialog mit Kunstwerken bietet die Chance der Erweiterung und Reflexion eigener Lebenswirklichkeit. Je mehr individuelle Bezüge ausgelöst werden und je intensiver eine Auseinandersetzung geführt wird, desto mehr werden sich die damit verbundenen Erfahrungen in das Gedächtnis einprägen. Besonders neuartige und prägnante Erfahrungen oder auch solche, die bisherigen entgegenstehen, tragen möglicherweise besonders zur Differenzierung des eigenen Verhältnisses zur Welt und somit zum Aufbau weiterer Wirklichkeitsmodelle bei.

Einige Beispiele zum Umgang mit spezifischen Kunstwerken sollen die genannten Erfahrungs- und Erkenntnischancen im Dialog mit Kunst konkretisieren. Diese Einschübe werden im weiteren immer wieder die Beschreibung des ästhetischen Verhaltens von Kindern begleiten, um einerseits die gedankliche Verbindung zur ästhetischen Erfahrung von Kindern mit Gegenwartskunst aufrechtzuerhalten und um andererseits bereits an diesen Stellen aufzuzeigen, daß bestimmte künstlerische Werke in besonderer Weise Bezüge zur Lebenswelt und Korrespondenzen zum ästhetischen Tun von Kindern aufweisen.

Die Reflexion eigener Lebenswirklichkeit kann beispielsweise mit Werken von Andrea Zittel einsetzen. Ihre „Living-Units“, Wohneinheiten, stellen Lebensrefugien auf engstem Raum für unterschiedlichste Bedürfnisse dar, die die Künstlerin meist selbst in ihren Wohnqualitäten erprobt. Es läßt sich darüber nachdenken, wie andere Menschen leben, welche lebensnotwendigen Voraussetzungen gegeben sein müssen usw. Eine völlig andere Weise des Erprobens von Interaktions- und Lebensformen zeigte Matthew Ngui zehn Tage lang im Kulturbahnhof der Kasseler documenta X (1997). Ngui präsentierte seine Kochkünste und stellte die zubereiteten Speisen für einige Besucher bereit. Mittels Kommunikationsröhren stiftete der Betrachter selbst Kommunikation und wurde damit – ebenso wie durch das Einnehmen der Mahlzeit – Teil der Installation. Die Differenz zu eigenen Interaktions- bzw. Kommunikationsgewohnheiten kann Interesse wecken, sich – um Verstehen bemüht – dem Werk zu nähern. Weitere Beispiele: Die mit höchster Präzision komponierten und inszenierten Fotografien von Jeff Wall zeigen meist Menschen in Alltagssituationen, deren Lebensgeschehen ausschnitthaft aufblitzt. Vergleiche zu eigenen alltäglichen Lebenssituationen drängen sich auf und können konstruktiv zum Aufbau von Wirklichkeitsmodellen und zur Symbolbildung beitragen. Neue Wahrnehmungserlebnisse und Wahrnehmungsexperimente für den Rezipienten bieten in besonderer Weise etwa die Arbeiten von Dan Graham, der mit meist einseitig verspiegelten Glaswänden ein vielfältiges Spiel von Lichtreflexionen und Durchblicken, Spiegelungen und Brechungen erzeugt. Mit dem wechselnden Standort des Betrachters geht eine Veränderung des Werks einher, das die umgebende Natur und Architektur durch die Spiegelungen in sich aufnimmt. Bezüge zur

Lebenswelt der Kinder und zugleich die Differenz zum Anderen, das symbolisch im Werk erfahrbar wird, lassen sich in zahlreichen Werken zeitgenössischer Kunst aufspüren. Diese können zum Anlaß werden, einen subjektiv wertvollen Dialog mit Kunst und dem eigenen ‚Leben‘ zu initiieren.

2.2 Kinder und Kindheit heute

Der von der Sozialisationsforschung so genannte „Modernisierungsschub“ in den 70er Jahren hat zu dem „Wandel der Kindheit“ in der westeuropäischen und z. T. in der nordamerikanischen Kultur beigetragen. Die Veränderungen in einigen Lebensbereichen der Kinder sind von verschiedenen Faktoren gekennzeichnet, die nicht unabhängig voneinander zu sehen sind: „vielmehr kann man davon ausgehen, daß durch das Zusammentreffen verschiedener Erfahrungsqualitäten bestimmte Entwicklungstrends sich gegenseitig verstärken ... Dies könnte dazu führen, daß bei einzelnen Kindern sich ein verändertes bzw. auffälliges Verhalten in besonders krasser Form bemerkbar macht“ (Fölling-Albers 1991, S. 10). Einige Merkmale heutiger Kindheit und des Kindseins werden im folgenden kurz skizziert.

Familiäre Bedingungen

Mehr als drei Viertel aller Kinder in Deutschland wachsen als Einzelkinder oder mit nur einem Geschwisterteil auf (vgl. ebd., S. 5). Dies hat zur Folge, daß diesen Kindern Geschwisterkontakte fehlen, daß ihnen dadurch viele soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen vorenthalten bleiben und daß es später zu Problemen bei der Eingliederung in Peergroups kommen kann (vgl. Baacke 1995, S. 219). Einzelkinder erhalten zwar verhältnismäßig mehr elterliche Zuwendung, zugleich wachsen jedoch auch die Erwartungen der Eltern an die Kinder (vgl. Fölling-Albers 1991, S. 5). Als „Normalität“ im Kinderleben betont Thomas Ziehe (1986), daß Kleinfamilien für das Kind häufig bedeuten, oft alleine zu sein, Langeweile zu haben und warten zu müssen, bis jemand nach Hause kommt (vgl. ebd., S. 10). Die Anzahl getrennt lebender Eltern steigt zunehmend. Die Vielfalt an möglichen Familienkonstellationen (Zusammenleben mit der Mutter, dem Vater, mit beiden, der Mutter und ihrem Freund, der Großmutter, ein oder mehreren Geschwistern etc.) führt dazu, daß bei den Kindern keine einheitliche Vorstellung des Begriffs „Familie“ mehr besteht (vgl. Fölling-Albers 1991, S. 5 f.).

Die kindlichen Bedingungen des Verhaltens und Aufwachsens im familiären Rahmen haben sich ebenso verändert wie in vielen Fällen die Erziehungsziele. Die Aufgabe der elterlichen Versorgung im Alter entfällt, vielmehr sollen Kinder „Lebensglück beschieren“ (ebd., S. 9). Damit verbunden ist ein Wandel des Erziehungsverhältnisses, der mit den Termini „von der Erziehung zur Beziehung“ (Zinnecker) oder „vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ (Büchner) beschrieben werden kann (vgl. ebd.). Gemeint ist ein liberalerer und offenerer Erziehungsstil, der gleichwohl nicht weniger Erwartungen an die Kinder richtet. Mit diesen Veränderungen geht ein zunehmender Anspruch der Kinder auf individuelle Betreuung einher, etwa

die selbstverständliche Forderung nach permanenter Aufmerksamkeit, das sofortige Erfüllen bestimmter Bedürfnisse, die Erwartung, Wünsche und Gefühle unmittelbar äußern zu können etc. (vgl. Fölling-Albers 1993, S. 467).

Determinanten des Kindseins

Als Grundbedürfnisse des Kindes nennt Baacke (1995) die Kategorien Liebe und Geborgenheit, Lob und Anerkennung einerseits, andererseits die Suche nach neuen Erfahrungen, nach Verantwortung und Selbständigkeit (vgl. ebd., S. 113). Thomas Ziehe (1986) betont z. B. die Wünsche der Kinder nach Geborgenheit in vertrauter Umgebung: Hierzu gehören ritualisierte Situationen, wie das abendliche Vorlesen, die häusliche Idylle usw. Diese Bedürfnisse lassen sich erweitern, denn der Drang zum Entdecken der Welt, das Neugierverhalten, der Wunsch nach Unabhängigkeit u. ä. sind gleichermaßen Motor für die Konstitution des Selbst. Kinder erobern sich Nischen und Spielräume, in denen sie sich ihre eigenen Welten erschaffen.

Eine wesentliche Konstante in der physischen und psychischen Organisation des Kindes ist die Erfahrung des Kleinseins. Damit können die Erfahrungen der Unzulänglichkeit, Ohnmacht und des Ausgeliefertseins verbunden sein – oder aber des Behütetseins, Geborgenseins etc. – je nach individuell verschiedener Konstruktion von Wirklichkeit ist das Erlebnis des Kleinseins ein anderes. Wenn Thomas Ziehe (1986) behauptet, die eigene Benachteiligung werde z. B. in motorischer Ungeschicklichkeit und im Angewiesensein auf die Hilfe anderer permanent erlebt, erkennt er, daß andere Kinder unter Umständen die gleiche Situation keineswegs als nachteilig erleben. Aus Ziehes Erwachsenenblickwinkel heraus haben Kinder „eine tiefsitzende Angst, zu kurz zu kommen. Sie bitten, betteln, verhandeln, fordern; sie kalkulieren, bewerten, vergleichen; sie sind irritiert, enttäuscht, verbittert, wutentbrannt, verzweifelt. – Sie sind Opfer ihres Abhängigkeits-Status. Denn sie sind darauf angewiesen, etwas zu ‚bekommen‘“⁹¹ (ebd., S. 10).

Baacke (1995, S. 111) beschreibt, „was Kinder Erwachsenen voraushaben, was also irgendwann verlorengehen muß: Ursprünglichkeit, Konkretheit, Spontaneität, Dynamik, Unmittelbarkeit, Vertrauen. Das sind gute Eigenschaften, Grundhaltungen, weil mit ihnen versucht wird, sich das Leben positiv zu erschließen.“ Es werden die unmittelbare und spontane Erlebnisfähigkeit der Kinder hervorgehoben, die kindliche Phantasie und Ausdruckskraft, die Improvisationsfähigkeit, die große Bewegungs-, Spiel- und Tätigkeitsfreude, die Unmittelbarkeit des Fragens etc. Auf diese Aspekte kindlichen Welterschließens wird an anderer Stelle noch eingegangen.

Segmentierung von Ort und Zeit

Die Erlebnissräume der Kinder sind besonders in städtischen Gebieten durch starke Bebauung und Straßenverkehr in einer Weise eingeschränkt, daß Kinder wenig außer Haus spielen können. Sie finden dadurch weniger Spielpartner, so daß die Kontakte mit Gleichaltrigen organisiert werden müssen („Verhäuslichung“). Öffentliche Spielplätze werden von Schulkindern kaum angenommen (vgl. Fölling-Albers 1991, S. 7). Statt dessen werden Verabredungen mit einem bestimmten Kind getrof-

⁹¹ Hervorhebung im Original

fen, oder es wird einem spezifischen Freizeitangebot (Sport, Ballett, Malen o. ä.) nachgegangen, wohin die Kinder meist per Auto befördert werden. Dadurch erleben sie spezifische Ausschnitte von Wirklichkeit („Spezialisierung“) und andere nicht.

Helga und Hartmut Zeiher (1994) verweisen auf die mit der räumlichen Spezialisierung einhergehende „Verinselung“ der kindlichen Welt und auf die damit verbundenen Probleme: Die Spezialorte für Kinder sind funktionsgebunden und somit handlungsdeterminierend, was bedeutet, daß andere Handlungsformen als die vorgegebenen weitgehend ausgeschlossen sind (vgl. ebd., S. 25). Darüber hinaus kann die räumliche und zeitliche Gebundenheit zu einer Verarmung der sozialen Beziehungen beitragen: „Das Kind gehört also nirgends mit seiner ganzen Person hin, sondern immer nur mit Teilbereichen davon. Der Partikularisierung des Raums entspricht so eine Partikularisierung der sozialen Beziehungen. Das erschwert die Ausbildung stabiler Beziehungen und fördert Unverbindlichkeit“ (ebd., S. 28). Die kindlichen Zeitdispositionen sind häufig geprägt von Terminvielfalt und Termindruck, Eile und Warten. Eine individuelle Zeiteinteilung, die z. B. Voraussetzung für spontane Handlungen ist, scheint kaum möglich (vgl. ebd., S. 35).

Pädagogisierung der Kindheit

Die Nachmittage vieler Kinder sind verplant, nicht nur durch Verabredungen mit Spielkameraden, auch aufgrund zahlreicher Aktivitäten in Malschulen, Ballettgruppen, Sportvereinen, Verbänden sowie im Bereich musikalischer Früherziehung. Institutionalisierte Förderprogramme werden zunehmend auch für die sogenannte musisch-kreative Entwicklung wahrgenommen (vgl. Fölling-Albers/Hopf 1995). Durch vermehrte Bildungs- und Freizeitangebote werden zwar Begabungen gefördert, persönliche Interessen geweckt und entfaltet, die Möglichkeit jedoch, spontane, interessen geleitete Erfahrungen zu sammeln, wird zunehmend eingeschränkt. Diese „Pädagogisierung der Kindheit“ findet nicht für alle Kinder gleichermaßen statt, so daß Entwicklungsdifferenzen im Grundschulalter weiterhin zunehmen werden (vgl. ebd., S. 169 ff.).

Thomas Ziehe (1986) charakterisiert demgegenüber den Lebensraum der Kinder als einen „Schonraum“, der in der Regel von materiellen Nöten abgekoppelt ist und der sich durch kinderkulturellen Wohlstand ausweist. Dem vermeintlichen Schonraum steht entgegen, daß Kinder vor allem durch Medienkonsum fast unbegrenzt in die Erfahrungswelt der Erwachsenen einbezogen sind und daß sie – wenngleich vermittelt – das Weltgeschehen zur Kenntnis nehmen können.

Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt

Kinder wachsen in die Welt der elektronischen Medien hinein und bedienen souverän Fernseher, Computer, Videogeräte, CD-Rekorder etc. Eineinhalb bis zwei Stunden Fernsehkonsum durchschnittlich pro Tag prägen die Freizeitgestaltung der Kinder im Grundschulalter. Zu unterscheiden sind dabei sogenannte Exzessivseher (über 40 Stunden/Woche), Vielseher (ca. 30 Stunden/Woche) sowie Schülerinnen und Schüler, die nur wenige, ausgewählte Programme sehen dürfen (ein- bis zweimal/Woche) (vgl. Glogauer 1993, S. 16). Ein erster quantitativer Höhepunkt des Fernsehkonsums liegt im Alter zwischen acht und 13 Jahren.

Über die Wirkungen häufigen Fernsehens wird vielfach diskutiert (vgl. u. a. Bonfadelli 1981, Greenfield 1987, Glogauer 1993, Lukesch 1994, Baacke 1995), Einigkeit darüber besteht in der soziologischen und pädagogischen Forschung nicht. Es zeichnet sich jedoch ab, daß Wirkungen entscheidend von dem sozialen Gefüge des Konsumenten abhängen, etwa, ob und wie Gesehenes von Eltern kommentiert wird oder ob Kinder alleine ihre Zeit vor dem Fernseher verbringen. In seiner Zusammenschau unterschiedlichster Forschungen zu massenmedialen Wirkungen hebt Lukesch (1994) folgende Tendenzen sozialisationsrelevanter Effekte des Fernsehkonsums hervor: Nervenkitzel und Mitredenwollen, Spannungssuche und stellvertretend erlebte Gefühle der Stärke, der Angst, der Erregung u. ä. gelten als Hauptmotive des Konsumverhaltens. Die Eigendynamik der medial vermittelten Vorstellungsbilder, die nicht-bewußt gesteuerte Imaginationen auslösen kann, kann „Effekte bis zur Grenze der Persönlichkeitsspaltung bewirken“ (ebd., S. 555). Diese Auffassung geht davon aus, daß die Wirkungen von Bildschirmmedien sich auf Verhalten und Wissen, auf Meinungen und das Fühlen auswirken, auch in der „Tiefensphäre des Psychischen“ (ebd., S. 556). Dementgegen stehen rationalistische Ansätze, die einen aktiven Rezipienten annehmen, der die medialen Eindrücke bewußt steuernd verarbeitet (vgl. z. B. Baacke 1995, S. 244 ff.).

Lukesch (1994) verweist auf Studien, die einerseits unabhängig vom ursprünglichen Aggressivitätsniveau oder dem Geschlecht der Kinder sowohl aggressivitätssteigernde Effekte medialer Gewaltdarstellungen nahelegen als auch eine Korrelation von antisozialen Medieninhalten und antisozialem Verhalten bestätigen (vgl. ebd., S. 557 f.). Andererseits können sich für Kinder produzierte Sendungen, wie z. B. die Sesamstraße, auch positiv auf prosoziales Verhalten auswirken. Zwar wird die Gewaltbereitschaft durch mediale Gewaltdarbietungen gesteigert, zugleich werden jedoch damit auch Angstgefühle, Niedergeschlagenheit und Depressivität ausgelöst. Darüber hinaus wird deren Perpetuierung, etwa im Sinne einer bedrohlichen Umweltwahrnehmung, festgestellt (vgl. ebd., S. 561). Die beiden polaren Wirkungsdimensionen, Aggression und Angst, können gleichzeitig auftreten und sind abhängig von individuellen sozialen Voraussetzungen.

Die Fähigkeit zum moralischen Urteil (vgl. u. a. Kohlberg 1974) kann durch intensiven Medienkonsum behindert werden (vgl. Lukesch 1994, S. 566), denn das oftmals präsentierte einfache Verhaltensmuster „Aug’ um Aug’, Zahn um Zahn“ trägt kaum zur Differenzierung des moralischen Bewußtseins bei. Dieses Muster wird darüber hinaus dadurch gestärkt und gefestigt, daß Kinder dazu neigen, Verhalten anderer, auch medial vermitteltes, nachzuahmen (vgl. Baacke 1995, S. 249).

Die passiv vor dem Fernseh- oder Computerbildschirm verbrachte Zeit fehlt Kindern für den handelnden Umgang mit Menschen und Dingen, für die aktive Aneignung von Wirklichkeit auf der Basis authentischer Erfahrungen, denn in aktiver, handelnder und gestaltender Auseinandersetzung mit materieller und gesellschaftlich vermittelter sozialer Umwelt schreitet Entwicklung voran.⁹² Das Spielen wird eingeschränkt, andere Tätigkeiten werden verhindert, und ihrer natürlichen Bewe-

⁹² Analog zu den externen gegenstands- und personenbezogenen Handlungsverfahren entwickelt sich als interiorisierte symbolische Handlung das Denken (vgl. Teil II, Kap. 3 und 4).

gungsfreude bzw. dem Betätigungsdrang können die Kinder entsprechend weniger nachkommen. Die perfekt inszenierte Form von Wirklichkeit auf dem Bildschirm eröffnet zwar Einblicke in das Weltgeschehen, dient dem Wissenserwerb und kann zur Aneignung spezifischer Kompetenzen führen. Möglicherweise können dabei jedoch die Grenzen zwischen Kind und Erwachsenem verschwinden, Tabuzonen können aufgehoben werden, Ängste und Aggressionen die Folge sein.

Kabelfernsehen, Videorekorder und Computerspiele haben die Frage nach den „schädlichen“ Wirkungen der Medien noch verschärft. Interaktive Medien suggerieren Handlungskompetenz aufgrund der Möglichkeit, aktiv in das Geschehen einzugreifen und mitzuwirken. Es bleibt strittig, ob diese Spiele Konzentration und Reaktionsgeschwindigkeit fördern oder ob sie zu oberflächlichem, aggressivem, manipulierbarem Verhalten beitragen (vgl. ebd., S. 351).

Es ist anzunehmen, daß Medienkonsum Einfluß auf die Wahrnehmungstätigkeit, das ästhetische Verhalten und die bildnerischen Ausdrucksformen nimmt. Kinderzeichnungen spiegeln die durch Medien und Comicliteratur überbrachten Inhalte, Motive und Ausdrucksformen. Fernsehen läßt Bilder weitgehend zu eindeutiger Wirkung kommen, so Barth (vgl. 1987, S. 133): „Durch seine spezifische Präsentationsweise, durch bestimmte Selektionen und Abfolgen, durch sprachliche Kommentierung und Interpretation gelingen bestenfalls lineare Verknüpfungsmuster“ (ebd.). Dementgegen bewirken Mehrdeutigkeit und Offenheit eines Kunstwerks, daß der Betrachter in „anhaltender Suche, bisweilen in schweifendem, methodelosem Assoziieren, in divergenter Denkbewegung“ verbleibt (ebd.). Durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Hervorbringungen könne der bloß konsumierende Blick zugunsten aktiver persönlicher Aneignung überwunden und Persönlichkeitsbildend werden (vgl. ebd., S. 135).

Die medial vermittelten Erfahrungsbereiche ersetzen nicht die reale Interaktion mit der Umwelt. Sie bieten Ersatzabenteuer für eine handlungsarme Umwelt, die jedoch keinesfalls für das Handeln und Verhalten im eigenen Lebensumfeld befähigen, sondern vielmehr dazu beitragen, daß sinnliche Erfahrungsfähigkeiten verkümmern. Die Zeit für ästhetische Produktion ist durch hohen Fernsehkonsum eingeschränkt, und das Kind erfährt sich aufgrund der passiven Haltung vor dem Fernseher weniger als handelndes Subjekt. Der ästhetischen Erziehung kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige kompensatorische Funktion zu, wenngleich dies nicht ihr alleiniges Ziel ist. Durch die aktive Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Inhalten und sinnlich wahrnehmbaren Materialien werden produktive Eigentätigkeit, autonomes Erleben und Entdecken gefördert statt eingeschränkt.

Die Bildwelten, die Kinder im Alltag umgeben, haben sich in den letzten Jahrzehnten rasant entwickelt und radikal verändert. Statt mit Märchenillustrationen und Lurchibüchern befassen sich schon Kleinkinder mit Masterfiguren und Medienhelden, Mickey Mouse oder unheimlichen Science Fiction-Figuren.⁹³ Comics, Bilderbücher, Fernsehen, Videos und Computerspiele prägen die kindlichen Wahrnehmungen und Sehgewohnheiten. Schnell und präzise werden bewegte Bilder erkannt und erschlossen. Die diesbezüglichen kindlichen Auffassungsfähig-

⁹³ Vgl. zur Bildsprache für Kinder von der Nachkriegszeit bis heute Erbslöh/Sauer 1994

keiten sind auf mediale Bildwelten ausgerichtet und werden täglich entsprechend trainiert. Möglicherweise eröffnen diese Fähigkeiten zur Medienrezeption nicht nur Zugänge zu Kunstwerken, die Video und Computer als Gestaltungsmittel einsetzen und digitale Interaktionen des Betrachters erlauben, sondern führen auch zu einer grundsätzlichen Aufgeschlossenheit gegenüber ungewohnten Bildvorstellungen.

Tätigkeitsfelder von Grundschulkindern

Im Freizeitverhalten der Kinder sind seit den 60er Jahren deutliche Veränderungen zu verzeichnen, die u. a. auf folgende Ursachen zurückgeführt werden können: Die zunehmende Verstädterung der Umwelt bedingt eine Reduktion freier Aufenthaltsflächen. Spiele im Freien von Sechs- bis Elfjährigen beschränken sich daher meist auf Garten oder Straße in Wohnnähe. Es kommt zu einer Verlagerung der Spiel-tätigkeit in Innenräume, die sowohl mit landschaftlichen als auch mit kulturellen Veränderungen und Entwicklungen zu begründen ist, etwa mit der zunehmenden Verhäuslichung, Spezialisierung und der Verinselung kindlicher Lebenswelten (s. o.; vgl. Fölling-Albers/Hopf 1995, S. 39 ff.).

In ihrer Langzeitstudie zum Aufwachsen von Kindern in unterschiedlichen Lebensräumen untersuchen Maria Fölling-Albers und Arnuld Hopf (1995) bevorzugte Aufenthaltsorte, Beschäftigungen, Spiele, Spielpartner u. v. m. von Kindern, um den Sozialisationsprozessen in verschiedenen Soziotopen nachzuspüren. Von besonderem Interesse für vorliegenden Untersuchungskontext sind in diesem Zusammenhang Tätigkeitsformen, die ästhetische Dimensionen des Verhaltens erfassen.

Die Befragungen ergeben, daß Sechs- bis Elfjährige genauso gerne in Räumen wie draußen spielen, obgleich die Möglichkeiten zum Spielen außerhalb des Hauses (ohne Angabe von Gründen) gering eingeschätzt werden. Dies gilt für Mädchen und Jungen gleichermaßen – nur die Art ihrer Spiele unterscheidet sich stark (vgl. ebd., S. 52 ff.). Die Vorliebe zum Draußen-Spielen steigt zunehmend im Laufe der Grundschulzeit (Robinsonalter); das Lebensumfeld wird mit Lust und Neugierde erkundet. Vor allem das Fahrradfahren steht mit großem Abstand an der Spitze beliebter Tätigkeiten und gilt als Ersatzfunktion für das frühere „Herumstromern“ (ebd., S. 54). Zweite Präferenz erfahren die Konstruktionsspiele, ein Bereich, der im Grundschulunterricht kaum gefördert wird, obwohl die Schülerinnen und Schüler offensichtlich großes Interesse daran zeigen. (Das Bauen und Konstruieren könnte jedoch gerade in den Fächern Kunst und Sachunterricht aufgegriffen und entwickelt werden.) Weiterhin wird festgestellt, daß Spiele im Sand noch im Grundschulalter wesentlich beliebter sind als Würfel-, Bewegungs- oder Wettkampfspiele (vgl. ebd., S. 54). Das Sandkastenspiel ist eine Tätigkeit, die von der Entwicklungspsychologie eher Kleinkindern zugeschrieben und deshalb in der weiteren Entwicklung kaum mehr berücksichtigt wird.

Diese Beispiele der umfangreichen Untersuchung machen bereits deutlich, daß parallel zur Entwicklung des kindlichen Spielverhaltens im Grundschulalter, das vermeintlich von Regel- und Rollenspielen geprägt ist, Spielformen existieren, die zum einen häufig wenig Beachtung finden und die zum anderen in besonderer Weise mit ästhetischer Gestaltung korrespondieren, weil sie den haptischen

Umgang mit sinnlichen Materialien erfordern. Leider werden in dem Forschungsansatz von Fölling-Albers und Hopf an dieser Stelle keine weiteren Freizeitbeschäftigungen berücksichtigt, die zu ästhetischen Ausdrucksformen führen, wie beispielsweise das Sammeln und Ordnen von Dingen, das Malen, Zeichnen oder Basteln u. ä. Lediglich die Skala der bevorzugten Beschäftigungen bei schlechtem Wetter schließt das „Malen/Basteln“ ein. Noch vor dem Fernsehen dominiert das „Kreativsein“ in diesem Zusammenhang die Freizeitgestaltung (vgl. ebd., S. 59 f.), es verliert jedoch mit zunehmendem Grundschulalter an Bedeutung für die Kinder. Fölling-Albers und Hopf (1995) begründen diese Veränderung mit einem Wandel in der Wertschätzung dieser Tätigkeiten: Während das Malen und Basteln im Kindergarten einen großen Stellenwert einnehme, erhalte es in der Schule eher marginale Relevanz (vgl. ebd., S. 61).⁹⁴ Nach einer Untersuchung von Glogauer (1993) steht das Malen/Basteln bei sechs- bis achtjährigen Mädchen nach dem Fernsehen, dem Lesen und Mit-Freunden-Spielen generell auf dem vierten Platz, bei Jungen ist das Interesse geringer (vgl. ebd., S. 100 f.). Glogauer stellt jedoch ein mit steigendem Alter zunehmendes Interesse an musischen Tätigkeiten fest, leitet diese Aussage allerdings nur von musikalischen Aktivitäten ab.

Quantitative empirische Untersuchungen wie diese können zwar keine Auskunft über die Entscheidungsursachen (nicht vorhandene Materialien, Räumlichkeiten, keine Zeit, keine Förderung usw.), über die Beweggründe des kindlichen Verhaltens und über die Inhalte kindlichen Erlebens geben, die Ergebnisse zeigen indes, daß im Grundschulalter ein großes Interesse sowohl am gestalterischen als auch an explorativem ästhetischen Tun besteht. Kinder wollen sich auf ästhetische Weise betätigen und sollten hierfür Anregungen erhalten. Spontaneität und Improvisationsfähigkeit, Phantasie und Offenheit sind Eigenschaften, die Grundschulkinder besonders auszeichnen und die im ästhetischen Verhalten entwickelt werden können, so daß interessengeleitete Erfahrungsgewinne evoziert, statt daß sie durch Segmentierung, Partikularisierung und Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt behindert werden.

In mehrfacher Hinsicht zeigt die Zusammenschau verschiedener Aspekte des Kindseins und der Kindheit durchaus mögliche Ansatzpunkte, die nicht nur die Notwendigkeit der Förderung des ästhetischen Verhaltens von Kindern begründen, sondern auch Parallelen zwischen kindlichen Tätigkeitsbedürfnissen und künstlerischen Strategien erahnen lassen: Grundschüler sind – aufgrund ihrer unmittelbaren und spontanen Erlebnisfähigkeit – in besonderer Weise disponiert, in einen Dialog mit ungewohnter Kunst zu treten. Gegenüber den sozialisationsbedingten Einschränkungen der kindlichen Handlungsmöglichkeiten kann das ästhetische Tun wichtige kompensatorische Funktionen erfüllen und zugleich ästhetische Kompetenzen vermitteln. Im Umgang mit Gegenwartskunst können – anknüpfend an das

⁹⁴ Die Ursachen für die negative Bewertung der ästhetischen Praxis in der Schule sind vermutlich sehr unterschiedlich. Einerseits kommt der ästhetischen Erziehung im Fächerkanon keine selektive Funktion für weiterführende Schulen zu. So wird das Fach für den Blick der Schülerinnen und Schüler in seiner Bedeutung gemindert. Andererseits werden noch zu selten Themen behandelt, die den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen und ihnen individuelle Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten bieten.

Bedürfnis nach Entdeckungen und neuen Erfahrungen mit verschiedenen Materialien (u. a. auch mit Erde, Sand, Ton o. ä.) und Produktionsverfahren (Bauen, Konstruieren, Sammeln o. ä.) sowie mit der Erweiterung des Lebensumfeldes durch Erkundungen – neue Handlungsräume geschaffen werden, die spontanes, authentisches Handeln und Hervorbringen ästhetischer Produkte ermöglichen.

Die im folgenden immer wieder eingefügte unsystematische und frei assoziierte Aufzählung von Bezügen zu Werken von Kunst nach 1945 soll zeigen, daß es Berührungspunkte von Gegenwartskunst und kindlichen Interessen oder lebensweltlichen Bezügen gibt. Die Hinweise bezeichnen Anregungspotentiale der zeitgenössischen Kunst. Die Reihe ist erweiterbar. Gemeint ist nicht eine didaktische Konzeption, die die ästhetische Erziehung auf die Übernahme der Strategien von Künstlerinnen und Künstlern reduziert.

Elektronische Medien, die oftmals auch die physikalische Substanz zeitgenössischer Kunst bilden, gehören zum alltäglichen Lebensumfeld der Kinder und bieten von daher ebenfalls ein Interessensgebiet, von dem ausgehend sich Rezeptions- und Produktionsbezüge zur Kunst herstellen lassen. Die Beschäftigung mit Videoinstallationen, etwa von Nam June Paik oder Fabricio Plessi, knüpft an mediale Erfahrungen der Kinder an, kann Reflexionsprozesse über Medienkonsum auslösen und mit der eigenen Praxis Medienerfahrungen durchschaubarer machen. Dem Bedürfnis nach Tätigkeitsdrang und Nach-draußen-Streben könnte z. B. in Anlehnung an das Schaffen von Richard Long nachgegangen werden: wandern, Naturmaterialien sammeln, zu Kreisen oder anderen Formen ordnen etc. Bauen und Konstruieren können die Kinder im Dialog mit Werken von Jean Tinguely oder Rebecca Horn, kleine Elektromotoren können die Elemente bewegen usf. Oder die Beschäftigung mit Mariella Moslers Sandornamenten kann anregen, selbst Ornamente aus Sand zu streuen, Iglus von Mario Merz können animieren, selbst Häuser zu entwickeln. Mit dem Produktionsprozeß tritt freilich zugleich eine Beschäftigung mit dem jeweiligen Werk ein, die zum Entwickeln von Sinnkontexten führen kann.

Das kreative Befaßtsein mit den künstlerischen Produkten anderer trägt zur Entwicklung und Differenzierung eigener Ausdrucksformen bei, auch wenn nicht „alle“ Bedeutungsdimensionen der Werke verstanden werden (vgl. Teil I, Kap. 3.2). Darüber hinaus können mit der ästhetischen Praxis sowohl die Erfahrungen des Kleinseins und Angewiesenseins, Alleineseins, die Wünsche und Bedürfnisse nach Teilhabe an der Erwachsenenwelt, als auch die Ängste und Phantasien, u. a. ebenfalls solche, die auf einer medial vermittelten Vorstellungswelt basieren, ihren ästhetischen Ausdruck finden.

2.3 Grundschulzeit

Der Schulbeginn bedeutet eine einschneidende Veränderung im Leben des Kindes. Körperlich wird der Wandel von ausgeprägtem Längenwachstum und dem Zahnwechsel begleitet. Gravierend verändert sich der Alltag: Auch wenn Schulanfänger

über Kindertagenerfahrung verfügen, sind diese kaum vergleichbar mit den institutionellen Bedingungen der Schule. Die bislang individuelle Betreuung des Kindes in der Familie weicht anderen Interaktionsformen, in denen das Kind nicht mehr allein im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, sondern mit Gleichaltrigen gleich behandelt wird und sich an Organisationsschemata und Verhaltensregularien halten muß. In der Schule wird die persönliche Behauptung und Durchsetzung im öffentlich-sozialen Raum mit entsprechenden Umgangsformen ebenso verlangt wie kognitive Leistungen, ein bestimmtes Arbeitsverhalten mit exakter Zeiteinteilung etc. Die Arbeitsergebnisse werden verglichen, an Normen gemessen und bewertet. Leistungen, von denen das Kind bislang annahm, sie seien hervorragend, können niedriger beurteilt werden, und das Selbstbewußtsein kann verletzt werden (vgl. Baacke 1995, S. 224 ff.). Die zunächst fremde Situation, verbunden mit der sukzessiven Ablösung aus dem privaten Umfeld Familie, kann zu erheblichen Unsicherheiten im Gruppenverhalten, zu Schulangst, Aggressionen, Verweigerungshaltungen, Lernhemmungen und ähnlichen Verhaltensstörungen führen (vgl. Neuhäus-Siemon 1979, S. 10 u. 454 f.).

Gleichwohl besteht der Wunsch des Kindes, in die Schule zu gehen, um etwas zu lernen, Verantwortung zu übernehmen, etwas zu leisten etc. Mit anderen Worten, das Kind möchte in die Schule gehen und richtet auch entsprechende Erwartungen an die Schule: „Es will zeigen, daß es etwas kann ...; es will ernstgenommen werden und ist durchaus bereit, kleine Gesellschaftsverträge einzugehen, um eine bestimmte Aufgabe mit anderen erledigen zu können ...; es sträubt sich keineswegs dagegen, von für zuständig erachteten Erwachsenen Meinungen und Einschätzungen seiner Arbeit zu hören.“ (Baacke 1995, S. 227) Bedingt durch das neue materielle und soziale Gefüge sowie die schulischen Lernanforderungen eröffnen sich dem Kind neue, zusätzliche Erfahrungsquellen.

Über die enge familiäre Bindung hinaus entstehen soziale Kontakte, und der Umgang mit Gleichaltrigen gewinnt an Bedeutung. Neben Familie, Kindergarten und Schule bilden Peers eine weitere Sozialisationsdeterminante, die jedoch erst in den letzten zwei Jahrzehnten als solche vermehrt Beachtung fand⁹⁵ (vgl. Krappmann 1994, S. 496). Kinder gehen im Unterschied zu familiären und schulischen Bindungen größtenteils aus freier Entscheidung miteinander um. Spontane Zusammenschlüsse sowie das Streben nach dauerhaften Beziehungen und festen Spielpartnern zeichnen den Umgang miteinander aus (vgl. ebd., S. 503). Die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen und somit relativ Gleichrangigen stellt Erfahrungschancen bereit, die Erwachsene nicht bieten können.

Gruppenverhalten wird im Spiel, mit Ritualen und Regeln geübt, und es müssen die Interessen aller dabei berücksichtigt werden. „In wachsendem Maße benötigen

⁹⁵ Es bestehen verschiedene Ansichten darüber, wodurch die Erziehungsleistungen von Peergroups begründet sind: „In der Untersuchung der Interaktionen und Beziehungen unter Kindern spielt die These eine wichtige Rolle, daß das Kind im anderen Kind ein seinem Entwicklungsstand nahes Modell für erfolgreiches Verhalten erlebe ... Diesem Modell steht die Auffassung gegenüber, daß die Interaktionen unter Kindern gerade deswegen Fähigkeiten fördern, weil sie auf gleichem Stand und mit eigenen Kräften eine Aufgabe zu bewältigen versuchen“ (Krappmann 1994, S. 496).

sie [die Kinder, C.K.] Einfühlungsvermögen und Verhandlungsgeschick, entwickeln sie Argumente und ‚Beweise‘; sie berufen sich auf Vorstellungen von Fairneß und Gerechtigkeit und sprechen Regeln und Kriterien ab; sie lernen Emotionen zu zeigen, aber auch Impulse zu kontrollieren, und zwar in anderer Weise als in der Familie“ (ebd., S. 495). Zunehmende Anteilnahme und das Bilden von dauerhaften statt vornehmlich situationsspezifischen Freundschaften werden etwa von der mittleren Grundschulzeit an festgestellt (vgl. Baacke 1995, S. 279 ff.). Das geschlechtsrollenspezifische Verhalten festigt sich allmählich (vgl. hierzu Trautner 1991, S. 322 ff.) und die Kinder lernen, ihr Gefühlsleben differenziert in Begriffe zu fassen.

Zwischen Beginn und Ende der Grundschulzeit verändert sich das Kind in verschiedenen Entwicklungsbereichen erheblich. Als ungefähre Markierung wird häufig ein Wandel in der mittleren Grundschulzeit angenommen. Im Alter von sechs bis acht Jahren dominiert noch eine deutliche Bindung an Erwachsene, das Kind weint leicht und zeigt das Bedürfnis nach körperlicher Nähe, während Neun- bis Elfjährige mit Zuneigung sparsam umgehen, Ärger und Enttäuschung stoisch ertragen u. ä. (vgl. Baacke 1995, S. 43 f.). Vom neunten Lebensjahr an, so Müller-Wiedemann (nach Baacke 1995, S. 44), könne das Kind die Welt außerhalb des Selbst erleben und als „objektiv“ erfassen. „Das Kind wird reif, die Welt im Begriff zu verallgemeinern und sich selbst in ihr als einzigartig zu erleben. Dieser Schritt bedeutet das Ende der ersten Kindheit und seelische Voraussetzung für das Einsetzen der Reifezeit, woraus der innere Anspruch an den jungen Menschen resultiert, diese Welt auch zu gestalten“ (ebd.). Analog zu dieser Beschreibung unterscheidet Eberhard Todt (1995) zwischen dem subjektiven Interesse des Kindes in den ersten beiden Schuljahren, das primär durch spontane emotionale Befindlichkeiten und Handlungswünsche geleitet ist, und dem anschließenden objektiven Interesse, das von Wißbegierde an den Dingen gesteuert werde (vgl. ebd., S. 214 ff.). Als „realitätsbezogener und sachlicher“ bezeichnen Horst Nickel und Ulrich Schmidt-Denter (1979, S. 98) die „Grundeinstellung“ des Kindes gegen Ende der Grundschulzeit. Dies zeige sich u. a. auch in der anwachsenden kritischen Distanz sowohl gegenüber Mitschülerinnen und -schülern als auch gegenüber Erwachsenen und besonders Lehrenden.

Schon Oswald Kroh (1928/1964) beobachtete diese Typisierungen detailliert: labiles, wechselndes Interesse, resultierend aus praktischer Ichbezogenheit, werde durch ein stetes Interesse an den Gegenständen und Phänomenen sowie durch reflektierende Ichbezogenheit und stärkere Umweltbezogenheit abgelöst (vgl. ebd., S. 115). Die Interessenbestimmtheit ergebe sich aus der natürlichen Wißbegierde und dem Erkenntniswillen vom siebten/achten Lebensjahr an (vgl. ebd., S. 16). Eine distanzierte Haltung gegenüber dem personellen Umfeld trete ein, gekoppelt mit einer analytischen Auffassungsweise statt der zuvor dominierenden Reizabhängigkeit.

Charlotte Bühler (1953/1977) leitet in Korrespondenz mit der geistigen Entwicklung des Kindes verschiedene Phasen des Märcheninteresses ab: Etwa bis Mitte der Grundschulzeit dominiere das Märchenalter. Heldenhafte Charaktere würden geschätzt, wobei es keine Rolle spiele, ob diese Helden nun einfältig und dumm seien. Abgelöst wird diese Phase vom sogenannten Robinsonalter. Hier soll-

ten die Helden schon Weltklugheit beweisen, was Bühler auf ein wachsendes Interesse der Kinder an Wirklichkeitsbezug zurückführt (vgl. ebd., S. 26). Zwar hat sich heute das Interesse der Kinder von der Märchenwelt hin zu einer eher medial geprägten Phantasiewelt verlagert, doch die bislang beschriebene Veränderung kindlichen Verhaltens mit ca. sieben bis neun Jahren wird auch mit Bühlers früher Studie aus völlig anderer Perspektive bestätigt.

Wie problematisch solche Altersangaben und Klassifizierungen sind, wurde bereits angemerkt. Es können erhebliche Differenzen in bezug auf einzelne Entwicklungsbereiche bestehen. Zusätzlich suggerieren solche Einteilungen einen qualifizierbaren und quantifizierbaren Stufenverlauf der Entwicklung. Gleichwohl kommt diesen Angaben gewisse Evidenz zu. Die interne Dynamik der Lebens- und Weltaneignung scheint in diesem Alter besondere Zugänge zur Wirklichkeit zu eröffnen, die durch Neugierde und Wissensdurst bis hin zur Suche nach Widerständigem (Rumpf) getragen werden. Baacke (1995, S. 46) charakterisiert diesen Zeitpunkt des Kindseins folgendermaßen: „Kindheit könnte man kennzeichnen durch eine ‚selbstverständliche Welthinnahme‘ ..., während Kleinkinder nur Ausschnitte der Welt erfassen und mit Contenanceproblemen beschäftigt sind, hingegen Jugendliche beginnen, sich von bestimmten erlernten Verhaltensmustern, von anderen, ja auch von sich selbst zu distanzieren.“ Die sechs- bis elfjährigen Kinder „leben stark in der Gegenwart (wie es der spätere Mensch nie mehr derart intensiv zu tun vermag)“⁹⁶ (ebd., S. 49).

Die hier zusammengetragenen Befunde weisen auf mögliche entwicklungsbedingte Ursachen hin, die zur Klärung der Frage dienen, warum Kinder im Grundschulalter häufig mit großer Begeisterung und Engagement zeitgenössischer Kunst begegnen: Gegenwartskunst bietet sowohl Phantastisches als auch oftmals Widerständiges, das es zu erforschen gilt. Es gibt Materialqualitäten und Motive zu entdecken, die Werke beinhalten Handlungsanregungen, die erprobt werden wollen etc. Die Schülerinnen und Schüler lehnen Unvertrautes nicht a priori ab, statt dessen nehmen sie den künstlerischen Gegenstand, wie er ist, und versuchen, im Dialog mit dem Werk auf Entdeckungsreise zu gehen. Kinder wissen meist oder können lernen, daß Kunstwerke etwas bedeuten, daß sie Sinn haben, den sie sich erschließen können. Mit Anteilnahme und Neugierde wenden sie sich dem künstlerischen Objekt zu. Das Kunstwerk fordert die Sinne und das Sinnstiften heraus, und die Kinder antworten mit Sachinteresse und Offenheit darauf. Sie lernen, sich etwas anzueignen und im ästhetischen Tun etwas hervorzubringen. Beides trägt zur Ausbildung des Selbstbewußtseins bei. Während zu Beginn der Grundschulzeit für die Beschäftigung mit Kunstwerken möglicherweise vorrangig Darstellungen mit großer Projektionsfläche und Identifikationsmöglichkeit für die Kinder von Interesse sind, sei es über Verfahren, Komposition, Farbgebung, Material oder Motiv, können gegen Ende des Grundschulalters als Motivation für einen Dialog mit künstlerischen Objekten auch Atelierbesichtigungen, Biographisches, Materialbearbeitung etc., eben die Sachinteressen am kontextuellen Umfeld, wirksam werden.

⁹⁶ *Einschub im Original*

2.4 Inhalte kindlichen Welterlebens

Was Kinder bewegt, läßt sich nicht anhand entwicklungstypischer Gesetzmäßigkeiten aufzeigen. Die Inhalte kindlichen Denkens und Handelns wurden in der Geschichte der Entwicklungspsychologie stark vernachlässigt. Das kindliche Innenleben ist kaum beobachtbar, doch drückt es sich in den sprachlichen und bildlichen Hervorbringungen, in der Phantasie und im Traum sowie im Spiel der Kinder in symbolischen Ausdrucksformen aus. Die mit Inhalten stets verknüpften Emotionen durchdringen alle Dimensionen kindlicher Entwicklung und finden somit auch ihren Niederschlag in den kindlichen Äußerungen. Die Inhalte seelischen Geschehens basieren auf der psychischen Verfaßtheit des Kindes, auf angstvoll oder glücklich erlebten Geschehnissen, auf der Erfahrung des Angewiesenseins und der Abhängigkeit, der Angst vor Liebesverlust, alltäglichen Begebenheiten und Erlebnissen, Begegnungen und Entdeckungen usw. und finden ihren gestalteten Ausdruck in Erzählungen, Geschichten, im Zeichnen und Malen, im Basteln und anderen ästhetischen Artikulationen. Hermann Hinkel (1978) berichtet, daß Kinder zur Funktion der Kinderzeichnung selbst äußern, man könne in Bildern von Erlebnissen erzählen und außerdem Wünsche und Träume darstellen (vgl. ebd., S. 25).

Die emotional geprägten, psychischen Erfahrungen werden als symbolischer Ausdruck geformt und vergegenständlicht. Die Geschichten und Motive unterliegen in der Darstellung Verschiebungen, Umgestaltungen und Brechungen (vgl. Fatke 1994, S. 13 ff.), die sich u. a. in ihrer formalen Darbietung äußern. Insofern lassen sich die Inhalte nur semantisch erschließen.

Träume, Wünsche, Sehnsüchte

Themen, die wesentlich von kindlicher Emotionalität bestimmt sind, zeigen sich in besonderer Weise im Traum, denn Träumen ist ein intrapersonell gesteuerter Akt, der außerhalb der Kontrolle kulturell gebundener Konventionen und Normen liegt. Im Traum werden Tagesreste, Erinnerungsbilder, Wissens Elemente und Erfahrungsfragmente, die mit spezifischen emotionalen Dispositionen verknüpft sind, verändert, neu zusammengesetzt, verfremdet und zu oftmals phantastischen Handlungsabläufen, in denen räumliche und zeitliche Grenzen verschmelzen, kombiniert und weiterentwickelt. Die Traumzustände sind von äußeren Reizen abhängig: Nicht nur Probleme, Wünsche, Konflikte und Ängste werden im Traum verarbeitet, auch die Eindrücke des Alltags, Erzählgut, Medienbilder usw. gehen in die von Gefühlen und Affekten geleiteten Traumbilder ein. Die Welt innerer Vorstellungen und Phantasien basiert auf den Erfahrungen des alltäglichen Lebensgeschehens. Wie fremdartig und unreal ein Traum auch sein mag – immer fußt er auf subjektiven Wirklichkeitserfahrungen.

Die Inhalte der Träume gehen auf das Verhältnis des Träumenden zur Wirklichkeit zurück, auf die individuelle Lebenswelt. Im Grundschulalter dominieren Traum Erzählungen, die im Bereich der Familie spielen, Träume von Jugendlichen beziehen sich eher auf Gleichaltrige (vgl. Baacke 1995, S. 169). Traumberichte und Traumbilder von ca. 400 sechs- bis fünfzehnjährigen japanischen und deutschen Kindern und Jugendlichen geben Aufschluß über unterschiedlichste Inhalte, die

diese Schülerinnen und Schüler bewegen (vgl. Rappsilber-Kurth 1989): Angeregt, ein persönlich bedeutsames Traumerlebnis darzustellen, entstehen Bilder von Wunschträumen, Angstträumen, Abenteuerträumen und Identitätsträumen, so die vorgenommene Klassifizierung. Besonders hervorgehoben werden in der Auswertung die geschlechtsspezifisch differenten Motive der Traumentäußerungen, die mit Vorsicht und als Angabe tendenzieller Richtungen gewertet werden: Wunschträume zeigen vor allem materielles Besitzstreben bei Jungen, Mädchen hingegen stellen sich selbst in den Mittelpunkt eines möglichst harmonischen Umfeldes. Persönliche Bedrohung in der Darstellung von Angstträumen wird zum Teil mit Umweltzerstörung in Zusammenhang gebracht, es zeigen sich Gefühle der Ohnmacht, des Ausgeliefertseins, Vernichtungsträume, Angst vor Leistungsversagen u.ä. Angstträume werden vornehmlich von Jungen dargestellt, Identitätsträume, wie etwa die klassische Vorstellung der Prinzessin, treffen wir vorwiegend bei Mädchen an. Lediglich die Darstellung von Abenteuerträumen ist hinsichtlich geschlechtsspezifischer Darstellungsweisen relativ ausgewogen.

In Träumen treten Wunschvorstellungen und Sehnsüchte auf, die sich aus vorhandenen Ängsten und Nöten ergeben und dann als positiv gewendete Erfüllung erscheinen. Ernst Bloch (1976) betont die Wunscherfüllung im Traum, besonders im Tagtraum, als grundlegende Eigenschaft, die zugleich als „Traum vom besseren Leben“ in allen Sphären menschlichen Daseins zum existentiellen Prinzip erhoben wird. Der Inhalt des Traums ist der Wunsch, und mit diesem unauflösbar verknüpft ist die Phantasie, die das Wunschbild prägt. In ihrer bereits 1918 durchgeführten Untersuchung zur Funktion der Märchen im Kindesalter stellt Charlotte Bühler (1977) fest, daß Kinder Märchen bevorzugen, die sich besonders durch Wunderkraft und Zaubermacht auszeichnen und dadurch die eigene Phantasiekraft anregen, um Wünsche, Ängste und Träume zu bearbeiten: „Für die Wundergläubigen, das Kind wie das Volk, birgt es [das Märchen, C. K.] eine Quelle heimlich genährter Wünsche und Hoffnungen, großer Erwartungen auf die Verwirklichung eines außergewöhnlichen Ereignisses, das ihnen zu ungeahnter Herrlichkeit verhelfen könnte“ (ebd., S. 59). Auch Bruno Bettelheim (1981) skizziert unter dem programmatischen Titel „Kinder brauchen Märchen“, daß Kinder mit Hilfe von Phantasievorstellungen, die durch Märchen angeregt werden, den Sinn im eigenen Leben immer neu finden, daß Märchen zum Stiften von Identität beitragen, weil sie in vielfältiger Weise symbolisch den internen Wirklichkeitskonstruktionen entsprechen. Bettelheim weist nach, daß Märchen trösten und stärken können, Phantasie beflügeln und Verstandeskkräfte wecken können sowie helfen, positive Gefühle, Ängste und Nöte zu verarbeiten.

Der symbolische Ausdruck im Material beim Malen, Zeichnen, Bauen etc. transportiert die emotional gesteuerten Inhalte kindlichen Welterlebens. Mit der ästhetisch-praktischen Darstellung von Traumgehalten können die mit dem Psychischen korrespondierenden Motive ohne Zensur des konventionalisierten Sprachsystems ihren gestalteten Ausdruck finden. Die in der Regel bildlich erlebten Traumgeschehnisse werden zu Motiven für die ästhetische Praxis im doppelten Wortsinn: sowohl als psychischer Motor für eine innere Vorstellung als auch als Bildmotiv, das sich im Gestaltungsprozeß entwickelt. Vorbewußtes, unscharf Konturiertes

kann im Gestaltungsprozeß zugänglich werden. Die Darstellung von Tagträumen und Nachträumen, Wünschen und Sehnsüchten ermöglichen mit ihrer Nähe zur affektiven Ebene, daß subjektive Ausdrucks- und Mitteilungsbedürfnisse in besonderem Maße erfüllt sowie bewußt werden können (vgl. K+U 212/1997). Die Entwicklung und Differenzierung der symbolischen Ausdrucksformen wird durch die Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen vorangetrieben.

Lebenswelt und Wirklichkeit

In Anlehnung an Baackes Modell der sozialökologisch vernetzten Umwelt des Kindes zeigt Andreas Schoppe (1991) in seiner Untersuchung zur Kinderzeichnung den großen Stellenwert des stark emotional vermittelten alltäglichen Umgangs mit Gegenständen und Personen für das Kind. Schoppe weist kindliches Tun und Interagieren als Hauptmotiv in der semantischen Struktur der Zeichnungen nach und hebt deren kommunikativen Charakter hervor. Die Handlung als aktives Weiterleben steht im Zentrum der symbolischen Hervorbringung. Auch Wolfgang Reiß (1996) geht mit einem breit angelegten Forschungsprojekt den „Inhalten im Kinderbild“ nach und arbeitet lebensweltbezogene Motive von Kindern heraus, die sich auf Familie, Schule, Freizeit, Umwelt und Umweltzerstörung, Gesellschaft und Politik beziehen sowie Ängste und Sehnsüchte darstellen. Reiß erkennt, daß die Zeichnungen die konkrete kindliche Lebenswelt spiegeln, indem er die Motive in Relation zur räumlichen Umwelt der Kinder auswertet (vgl. ebd., S. 181 ff.). Dabei wird einerseits nur ein Ausschnitt des kindlichen Lebensumfeldes berücksichtigt, und andererseits finden die formalen Qualitäten eines Bildes mit ihrer Bedeutung für die Inhaltlichkeit der Darstellung keine Erwähnung.

Zweifelsohne ergeben sich motivische Bezüge aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder, und selbstredend drücken die kindlichen Hervorbringungen ihre Lebenserfahrungen aus. Doch die Inhalte sind in ihrer Bedeutung an die formale Struktur der Darstellung gebunden. „Die Lebenswirklichkeit jedes Menschen ist seine ganz persönliche Erfahrungs- und Erlebnisquelle ... In der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit gewinnt der Mensch über alle seine Sinne, vor allem visuell, haptisch, kinästhetisch und akustisch, seine Erfahrungen, Eindrücke und Erlebnisse, ... setzt seine Phantasie und Einbildungskraft in Gang und verändert dabei die Wirklichkeit im Kopf, macht sich ein Bild von der Welt“ (Regel 1985, S. 112). Regel stellt fest, daß das Bewußtsein, das das Verhältnis zur Welt abbilde, das inhaltliche Rohmaterial liefere, das in der bildnerischen Tätigkeit verarbeitet werde (vgl. ebd., S. 113).

Inhalte, die Kinder beschäftigen, resultieren nicht nur aus psychisch bedingten Konflikten, Wünschen und Ängsten, sondern ergeben sich auch aus dem alltäglichen Lebensgeschehen, dem Umgang mit Freunden und Familienmitgliedern, durch Fernsehbilder, Freizeiterlebnisse, Tätigkeitsformen etc. Der kommunikative Charakter symbolischer Ausdrucksformen zeigt sich insbesondere in der Motivgebundenheit der Hervorbringungen. Die jeweiligen Motive sind in spezifischer Weise gestaltet, die den individuellen psychischen Voraussetzungen, dem Allgemeinbewußtsein, entsprechen. Der symbolische Ausdruck der Inhalte spiegelt sich in der Darstellungsform, die untrennbar mit dem Motiv verwoben ist und den Inhalt beispielsweise durch formale Brechungen, Umgestaltungen, Bedeutungsgröße etc. konstituiert.

Zeitgenössische Kunst befaßt sich mit unserer Lebenswirklichkeit, greift Gegenstände und Materialien unseres Alltagsgeschehens auf, bietet Phantastisches und Illusionäres. Die sogenannte Kontext-Kunst bindet den Rezipienten in kommunikative Handlungsprozesse ein, mit Fluxus und den Nouveaux Réalistes sind in den 60er Jahren Alltagsobjekte zum Bestandteil von Kunstwerken und Installationen geworden, Bernard Schulze und Michael Buthe zeigen Kunstobjekte, die Einblicke in Traumwelten eröffnen, Wolfgang Laib und Anna Oppermann dokumentieren Prozesse des Sammelns usw. Aspekte dieser Kunstrichtungen berühren, wie gezeigt werden konnte, die kindlichen Lebensinhalte, das Traumgeschehen, die eigene Lebenswirklichkeit, Handlungsfelder u.a. sowie das Ausdrucksbedürfnis der Sechs- bis Elfjährigen. Die rezeptive und produktive Beschäftigung mit solchen oder ähnlichen künstlerischen Werken trägt dazu bei, nicht nur die Inhalte subjektiven Welterlebens auszudrücken und dabei zu reflektieren, sondern auch die eigenen Möglichkeiten symbolischen Ausdrucks zu entwickeln und auszubilden. Bei der Auswahl von Kunstwerken für Grundschulkinder muß die Möglichkeit des Transfers zur eigenen Lebenswelt bzw. dem subjektiven Ausdrucksbedürfnis gewährleistet sein, sonst können die Kinder weder einen Zugang zu dem entsprechenden Werk finden noch subjektbildende und identifikationsstiftende ästhetische Objekte hervorbringen. Der Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit läßt sich, je nach Bildsujet, auch anhand historischer Werke herstellen, die geschichtliche Distanz, die es zu überbrücken gilt, kompliziert jedoch häufig den Rezeptionsprozeß.

2.5 Narrative Strukturen bildnerischer Ausdrucksformen

Die Erfahrung von Wirklichkeit kann oft nicht sprachlich adäquat mitgeteilt werden. Die Zeichnungen der Kinder dienen u. a. ebenso wie andere ästhetische Produkte als nichtsprachliches Mitteilungs- bzw. Kommunikationssystem. Die Mitteilungsabsicht kann auf semantischer Ebene beispielsweise über Bedeutungsgröße und Prägnanztendenz sichtbar werden, etwa wenn bestimmte Bildgegenstände in Relation zu anderen Formgruppen dominieren oder wenn zur Verdeutlichung des Gemeinten ungewöhnliche Perspektiven einer Gegebenheit entstehen.

Mit dem Begriff „Erzählstruktur“ versucht Richter (1987, S. 92) die Bedeutungsbeziehung von formalen und motivischen Bezügen zu erfassen, die die Mitteilungsentention deutlich werden läßt. Erzählcharakter haben jene Bilder, deren Mitteilungsabsicht die Darstellung bestimmt und deren symbolische Vorstellung sowie gestalterische Ausdrucksqualitäten dieser untergeordnet sind. Die Repräsentation von etwas durch ein bildnerisches Mittel beinhaltet das über die Darstellung hinausgehende, spezifische gestalterische Element im Produktionsprozeß. Individuelle Gestaltungstendenzen und persönliche Bedeutungsbezüge prägen die bildnerischen Äußerungen. Kindliches Bilden ist nicht bloße Transposition von Wahrnehmungsrepräsentanzen in deren Vergegenständlichung, sondern durch den Ge-

staltungsprozeß und die damit einhergehenden emotionalen Implikationen geprägt. Die Darstellung vermittelt Inhalte des Lebensgeschehens der Kinder in der Verschränkung von Motiv und gestalterischem Ausdruck und teilt dadurch symbolisch etwas über das Subjekt und seine Beziehungen zur Umwelt mit.

Voraussetzung, um Inhalte kindlicher Ausdrucksformen semantisch zu erfassen, sind Kenntnisse der alterstypischen Werdeformen (Salber) des Kindes, die entsprechend die syntaktisch-semantische Struktur kindlicher ästhetischer Produkte bestimmen. Einige wesentliche Aspekte der bildnerischen Ausdrucksformen im Grundschulalter werden im folgenden kurz zusammengefaßt. Obwohl sich die Ausführungen im wesentlichen auf die Entwicklung der Kinderzeichnung beziehen, lassen sich die Grundstrukturen bildnerischen Gestaltens auch auf plastisches Arbeiten übertragen.

Die Phase bildnerischer Ausdrucksformen im mittleren Kindesalter wird mit Begriffen wie „figurative Symbolik“ (Richter), „bildermächtige Zeit“ (Meyers), „Werkreife“ (Bühler) beschrieben und in der Regel als „Schemaphase“ gekennzeichnet. Auffälliges Merkmal im Verlauf der bildnerischen Entwicklung während der ersten Schuljahre ist der Gestaltungswechsel vom anschaulich-expressiven Charakter zum ausformulierten, schematischen Organisationsstil. Während in den ersten beiden Schuljahren, so Richter (1987, S. 59), die Bildstruktur von anschaulich-bildhaften Lösungen geprägt sei, hänge die nachfolgende Struktur zunehmend von intellektuell-operatorischen Organisationsformen ab, die assoziatives Kombinieren symbolischer Vorstellungen als zeichnerische Konstrukte wie beispielsweise das „Röntgenbild“ ermöglichen.⁹⁷

Die syntaktischen Gegebenheiten der Bildschemata lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Kinder verfügen über ein relativ stabiles Formenrepertoire, zu dessen Aufbau die kontrollierte Motorik und die differenzierte visuelle Wahrnehmung beitragen. Einzelne Bildelemente werden zunehmend an den Flächenkoordinaten orientiert ausgerichtet, und es entwickelt sich eine stabile, gerichtete und relationale Flächenorganisation. So kann sich eine räumliche Anordnung durch das Errichten von vertikalen figurativen Elementen auf einer horizontalen Stand- oder Bodenlinie ergeben. Vielfältige Richtungsunterscheidungen tragen zur Erweiterung der Binnendifferenzierungen bei (vgl. ebd.). Erst wenn sich die Darstellungsorganisation der Kinderzeichnung mit Beginn der Vorschemaphase stabilisiert hat, werden Bilderzählungen lesbar (vgl. ebd., S. 95).

Auch wenn das formale Zeichengefüge gefestigt ist und die Darstellungsschemata stabil sind, ist die Hervorbringung weiterhin bestimmt durch das motorische Tun und die Rhythmik im Zeichnen. Bewegungsfreude, Darstellungsabsicht und Mitteilungscharakter sind konstitutiv für den Beginn der Kinderzeichnung (vgl.

⁹⁷ Richter (1987) weist darauf hin, daß die Bildschemata in dieser Zeit häufig als bloßes Nebeneinanderstellen von Formelementen (Piaget: „Juxtapositionen“) beschrieben werden, womit sich die Auffassung verbinde, den Zeichnungen mangle es dadurch an Integration, Synthese (vgl. ebd., S. 55). Richter hingegen erkennt eine „übersummativ“ angelegte Bildorganisation, deren Konfigurationen „integrativ-gestaltlich“ aufgebaut sind: „Die Zeichenaktivitäten verändern das Bildschema in Richtung auf einheitliche Lösungen; d. h., die/der Zeichnende bevorzugt Gleichgewichtszustände und andere integrative, prägnante o. ä. Lösungen“ (ebd., S. 61).

z. B. Richter 1976a). Günther Mühle (1955/1971) betont, der Gestaltungsvorgang resultiere aus der motorischen Eigenrhythmik und dem physiognomischen Sehen (vgl. ebd., S. 155). Kinästhetische Aktivität bezeichnet Mühle unter Bezug u. a. auf die Forschungen von Krötzsch und Klages als einen Ursprung der Entwicklung zeichnerischen Gestaltens, als weiteren Ursprung nennt er das physiognomische Sehen⁹⁸, das auf dem Anmutungserleben emotional bedingter Eindrucksqualitäten der Erscheinungen beruhe (vgl. ebd., S. 46). „Aktions- und Eindrucksqualitäten stellen nur die jeweils vorherrschenden Seiten desselben Wahrnehmungsgegenstands‘ dar“ (ebd., S. 114). Die motorische Seite des Gestaltungsvorgangs wird mit der Schemaphase nicht obsolet, sondern kommt auch weiterhin zur Auswirkung (vgl. ebd., S. 57 mit Bezug auf Herbert Read). „Die endgültige Durchdringung von Tunsqualitäten und Physiognomischem, von Bewegung und visueller Wahrnehmung, von Kinästhetischem und Optischem ermöglicht erst die ‚Objektivierung der Zeichen‘. Als ausgeformtes Schema markiert das Zeichen in prägnanter Form den Punkt der gelungenen Integration rhythmischer und figuraler Tendenzen“ (ebd.). In Korrespondenz mit der formalen Gestaltung zeigen sich synästhetisch im Umgang mit den dargestellten Personen oder Dingen erfahrene Erlebnisqualitäten. Kinästhetisches Erleben (Leibrhythmus, so Schnakenburg 1994) und physiognomisches Sehen schlagen sich neben allen anderen Sinneserfahrungen nicht nur in der Kinderzeichnung nieder, sondern sind darüber hinaus wesentliche Faktoren für die Ausbildung der Einbildungskraft und Symbolisierungsfähigkeit.

Physiognomisches Sehen erweise sich in der Tendenz der Kinder, in ihren Zeichnungen Dinge und Vorgänge zu vermenschlichen (vgl. Kläger 1995, S. 55). Diese sogenannte Anthropomorphisierung drückt nicht nur die emotionale Verbindung der Kinder zu Menschen oder Gegenständen aus, sondern deutet auch auf eine spezifische Form kindlichen Denkens im Vorschulalter und zu Beginn der Grundschulzeit hin, die häufig mit Begriffen wie „magisches Denken“, „animistisches Denken“, „anthropomorphes Denken“ etc. umschrieben wird. Gemeint ist die Verlebendigung der Wirklichkeit: „Der naiv gefühlshaften physiognomischen Weltanschauung ist die belebte von der unbelebten Welt noch nicht unterschieden“ (Mühle 1971, S. 155). Das Bestreben, die Welt anthropomorph zu betrachten, äußert sich in der Projektion, nämlich sich in dem Anderen selbst zu sehen – etwa in der dargestellten Figur, im Haus, im Baum, im Tier etc. Kinder versuchen, sich selbst im Anderen wiederzufinden, wobei Eigenes dem Anderen zugeschrieben wird und zur Selbstidentifikation führt. Mit Hans-Günther Richter (1987) kann darauf hingewiesen werden, daß entwicklungsbedingte Eigenarten kindlichen Gestaltens keineswegs bloß an die geistige Entwicklung gebunden sind und die sogenannte Anthropomorphisierung nicht ausschließlich von dieser Phase kognitiver Entwicklung herzuleiten ist (vgl. ebd., S. 365 f.). Im kindlichen Ausdrucksgeschehen drückt sich das Verhältnis zur Wirklichkeit symbolisch aus. Wir „können uns auf die Gesetzmäßigkeiten des ‚symbolischen Denkens‘ in der Kindheit beziehen, welche in den bildnerischen Objektivationen, dem Spiel und dem Traum generell wirksam sind“ (ebd., S. 365).

⁹⁸ Zum physiognomischen Sehen vgl. u. a. Gombrich 1978, Schnakenburg 1994, Kläger 1995

In enger Anlehnung an die kognitive Entwicklungstheorie Piagets versucht ebenfalls Wolfgang Reiß (1996, S. 42), die alterstypischen Merkmale der Kinderzeichnung in ihrer Verbindung zur geistigen Entwicklung des Kindes darzulegen: „In der prä-schematischen Phase dominiert noch ein analogisierendes Weltbild. Es läßt sich bis in das 4. Lebensjahr zurückverfolgen. Allmählich schwindet dessen soziale wie geistige Egozentrik und macht etwa mit dem 6. bis 8. Lebensjahr einer realistischen Weltauffassung Platz. Diese von magischer Phantasie begleitete Darstellungsweise kann dabei oft einen plötzlichen Stimmungs- und Bedeutungswandel erfahren.“ Mit der sich anschließenden Schemaphase verbindet Reiß eine geringere Anmutungsqualität, die er auf die Veränderungen der kindlichen Denkstrukturen zu „konkret-geistigen Operationen“ zurückführt. „Man mag es bedauern, aber es ist eine entwicklungspsychologisch und anthropologisch begründete Tatsache, daß sich für spätere Lebensabschnitte spezifische Verhaltensweisen nicht ‚künstlich‘ verlängern lassen ... Dieser prozessuale Übergang ist nicht durch didaktische Maßnahmen aufzuhalten“ (ebd., S. 43). Reiß ist der Auffassung, daß Kinder an ihren gewohnten Ausdrucksschemata festhalten, auch wenn andere Erfahrungen ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 48).

Sowohl das einseitige Verknüpfen der Kinderzeichnung mit der Denkentwicklung als auch das diesbezügliche Festschreiben phasengemäßer Ausdrucksformen birgt die Gefahr, daß bestimmte, vermeintlich alterstypische Gestaltungsweisen determiniert werden und daß die Erweiterung des Erfahrungs- und Ausdrucksrepertoires möglicherweise behindert wird. Darüber hinaus legt die kognitionstheoretische Orientierung nahe, daß die Phantasietätigkeit der Kinder gegen Ende der Grundschulzeit abnehme. Diese verlagert sich nach innen, wird äußerlich weniger gezeigt – denn im täglichen Lebensraum wird Phantasie weder gewünscht noch gar gefördert – bleibt jedoch weiterhin parallel zur sogenannten Wirklichkeitsorientierung bestehen. Symbolischer Ausdruck rekuriert formal und inhaltlich zwar auch, aber nicht nur auf kognitive Vorgänge, sondern wird ebenso geprägt von emotionalen Verfaßtheiten, Phantasietätigkeit und Imagination, Bewegung und Rhythmus, dem Gestaltungsprozeß im Umgang mit dem Material usw. Ästhetische Hervorbringungen sind symbolisch strukturiert und spiegeln das universelle Welterleben der Kinder – nicht nur deren kognitive Fähigkeiten.

Die Entwicklung bildnerischen Gestaltens kann in diesem Rahmen nicht weiter ausgebreitet werden,⁹⁹ lediglich jene Aspekte sollten kurz Erwähnung finden, die sich deutlich in der ästhetischen Praxis der Sechs- bis Elfjährigen niederschlagen, nicht nur in der Kinderzeichnung, sondern partiell auch in anderen Ausdrucksformen ästhetischen Verhaltens. Neben den narrativen Strukturen, dem Mitteilungsscharakter und der spezifischen Art und Weise der Raumorganisation fallen u. a. die Tendenz zur figurativen Darstellung und der Ausdruck von Bewegung, das Gestalten von Handlungssituationen und persönlichen Erlebnissen auf. Die Motivgebundenheit symbolischer Hervorbringungen von Kindern zeigt sich auch dann häufig, wenn der Ausgangspunkt für ästhetische Praxis ein ungegenständliches

⁹⁹ Vgl. zur Entwicklung der Kinderzeichnung u. a. Mühle 1971, Richter 1976a, Richter 1987, Schuppe 1991, Schuster 1993, Kläger 1995

künstlerisches Objekt ist. Mit Blick auf den empirischen Teil dieser Arbeit (Teil III) muß hervorgehoben werden, daß bei einer Analyse von Schülerarbeiten, die im Dialog mit Kunstwerken entstanden sind, die entwicklungsbedingten Ausdrucksformen zu berücksichtigen sind.

Für den produktiven Umgang mit Kunstwerken läßt sich folgern, daß die Möglichkeit, sich selbst im Anderen wiederzufinden und dies gestalterisch auszudrücken, ein entscheidendes Kriterium für die Werkauswahl ist: nicht nur um anzustreben, daß dem Ausdrucksbedürfnis der Kinder entsprochen wird, sondern auch um einen Zugang zur Kunst zu eröffnen, der Identifikationsprozesse zuläßt und damit zugleich persönlich bereichernd wirkt. Dies wird allerdings nicht nur dann möglich, wenn das Bildmotiv identifikationsstiftend ist, sondern auch, wenn Kinder von der Dynamik des Gestaltens erfaßt werden, wenn der Aufforderungscharakter des Materials affiziert usw. Anthropomorphes Darstellen schwindet zunehmend während der Grundschulzeit, doch der projektive Bezug, die Identifikation mit dem ästhetischen Objekt bleibt weiterhin erhalten – auf verschiedenen Ebenen. Sowohl die Identifikation als auch das Nicht-Identische, die Differenz zum Anderen sind generell konstitutive Momente ästhetischer Erfahrung. Narratives Bildgeschehen kann als ein Aspekt festgehalten werden, der ermöglicht, einen Zugang zu Kunstwerken herbeizuführen und damit verbunden die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung weiterzuentwickeln.

Narrative Strukturen erscheinen in unterschiedlicher Weise in zeitgenössischen Kunstwerken. Viele Gemälde, Objekte und Installationen der documenta X (Kassel 1997) zeigen u. a. narrative Dimensionen oder weisen das Geschichten-Erzählen konzeptionell als werkbestimmend aus. Zur Verdeutlichung folgen einige Beispiele: Die Gemälde von Kerry James Marshall beschreiben und kritisieren das mittelständische Leben afrikanisch-amerikanischer Bürger, sie spiegeln deren Lebensschicksale, gepaart mit romantischen Idealen in ironischer Zweideutigkeit. Illustrativ gemalt und collagiert, positioniert Marshall idealisiert dargestellte, gutaussehende, jedoch statische Figuren mit dunkelschwarzen, maskenhaften Gesichtern im Bild. Hier ist es sinnvoll, den Geschichten der verschiedenen Motive im einzelnen nachzugehen, denn Marshall nutzt das kollektive Bildgedächtnis aus Medien und Fernsehen, Tradition und Folklore gezielt für die Wirkung seiner Werke. Die Künstlerin Antonia Lerch intendiert mit ihrer Arbeit bewußt das Geschichten-Erzählen. Ihre Bilder zeigen Geschichten, die u. a. in Berlin spielen, in verschiedenen Stadtvierteln und unterschiedlichen sozialen Lebenswelten. Sie spürt die vielfältigen Lebensgeschichten von Menschen auf, die möglicherweise auch Lebenswelten von Kindern berühren. David Reeb nutzt als Grundlage für seine Schwarzweiß-Gemälde Pressefotos, die Geschichten seines Landes Israel erzählen. Daraus entwickelt er großformatig comicähnliche Bildgeschichten. Gewaltdarstellungen aus Comic, Fernsehen und Presse sind den Kindern vertraut. Die produktive Beschäftigung mit solchen Themen kann anregen, ähnliche Geschichten, die stets mit Identifikationsprozessen verbunden sind, zu verfassen, zu gestalten und zu verarbeiten.

Sogenannte realistische figurative Darstellungen – etwa von Duane Hanson oder Franz Gertsch – können ebenso für Kinder interessante narrative Strukturen ent-

halten wie die höchst unterschiedlichen Figurenensembles beispielsweise von Tony Oursler, Thomas Schütte oder Christian Boltanski, die weniger durch ihre Gegenstandstreue als vielmehr imaginativ, surreal und assoziativ wirken. Die in verschiedenartige Gestaltungszusammenhänge und inhaltliche Kontexte eingebundenen Figuren werden von Sechs- bis Elfjährigen mit differenten Empfindungen wahrgenommen, die individuelle Projektionen einschließen. Die künstlerischen Objekte können Erinnerungen und Vergessenes hervorrufen, Gefühle und Gedanken wecken, die aus den Lebenserfahrungen der Kinder resultieren. Diese subjektive ästhetische Erfahrung kann ästhetisch-praktisch, verwoben mit dem eigenen Ausdrucksbedürfnis und der Gestaltung, vergegenständlicht werden. Auch etwa die nicht-figurativen Installationen von Ilya Kabakov weisen narrativen Charakter auf: Materialien und Gegenstände erzählen ihre Geschichten bzw. erlauben das Assoziieren von Geschichten. Sie können Anlaß werden, Geschichten zu erfinden, die sich auf Gegenstände von Kindern beziehen o. ä.

Diese Reihe von Kunstwerken mit narrativen Strukturen ließe sich fortsetzen, sie soll in diesem Rahmen allerdings nur exemplarisch die Vielfalt des Spektrums von Kunstwerken verdeutlichen, die auf unterschiedlichen Ebenen Erzählcharakter aufweisen. Zugleich zeigen sich in den Arbeiten z. B. von Antonia Lerch, David Reeb, Duane Hanson, Franz Gertsch konkrete Anhaltspunkte für Bezüge zum individuellen Lebensumfeld von Kindern, sei es aus eigener Erfahrung oder medial vermittelt. Lebensweltbezüge in erweitertem Sinn ergeben sich ebenfalls, wenn die Beschäftigung mit Boltanskis Werken bei Sechs- bis Elfjährigen Phantasievorstellungen hervorruft und Erinnerungen und Gedanken an sakrale Räume auslöst oder wenn die Gegenstände, die Kabakov für seine Installationen verwendet, Kindern aus eigenem Gebrauch vertraut sind.

Als weiteres mögliches Kriterium für Überlegungen zur Werkauswahl von Gegenwartskunst und ihre Vermittlung wurde neben der Motivgebundenheit und dem Lebensweltbezug bislang noch das Moment der Differenz genannt, das mit der Suche nach Neuem und Widerständigem der Kinder korrespondiert. Zudem konnte mit diesem Kapitel gezeigt werden, daß die Produktionsverfahren zeitgenössischer Kunst sich in Teilbereichen mit dem Freizeitverhalten von Grundschulkindern überschneiden (mit Sand formen und gestalten, die Umwelt erobern, aus verschiedenen Materialien Objekte zusammenfügen usw.). Inhalte kindlichen Welterlebens können – angeregt durch bestimmte Kunstwerke – ihren symbolischen Ausdruck finden. Durch die sogenannte „offene Welthinnahme“ der Sechs- bis Elfjährigen, die sowohl auf ein universelles ästhetisches Welterleben zurückzuführen ist als auch auf noch nicht durch enge Normalitätsvorstellungen gravierend festgelegte Wirklichkeitskonstruktionen, ist für Grundschul Kinder der Zugang zu speziellen Ausprägungen von Gegenwartskunst auf ästhetischem Weg möglich. Das kontinuierliche produktive Befaßtsein mit künstlerischen Ausdrucksformen kann wesentlich dazu beitragen, eigene symbolische Realisate zu entwickeln und zu differenzieren.

3 Aspekte kindlicher Persönlichkeitsentwicklung

In diesem Kapitel können nicht alle Bereiche kindlicher Entwicklung erfaßt werden.¹⁰⁰ Die Beschreibungen richten sich auf jene Aspekte, die entweder die Gesamtentwicklung des Kindes entscheidend beeinflussen, oder solche, die in spezifischer Weise die Entwicklung des ästhetischen Vermögens berühren. Während bislang ästhetische Fähigkeiten generell als Basis und Bedingung ästhetischen Verhaltens sowie des Hervorbringens von ästhetischen Objekten umrissen und von kognitionstheoretisch orientierten Ansätzen zur ästhetischen Urteilsfähigkeit abgegrenzt wurden, soll mit dem Folgenden versucht werden, die ästhetischen Fähigkeiten konkreter zu fassen, indem solche Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung beleuchtet werden, in denen ästhetisches Vermögen relevant wird und Ausbildung erfährt. Allerdings ist das Forschungsfeld äußerst diffus: Die meisten Aussagen basieren auf modellhaften Vorstellungen, Eindeutiges über die internen ästhetischen Prozesse ist nicht zu erfahren.

3.1 Phantasie und Einbildungskraft

„Vorstellungskraft gilt es in allen Sinnesbereichen zu entwickeln. Vorstellungskraft aber hat eine wichtige Quelle: Gedächtnis. Sie schöpft aus dem, was wir sinnlich und geistig erfahren haben. Was sich dem Gedächtnis über Erfahrungen in der taktil-haptischen Sphäre, im Bereich des Geschmacks, Geruchs, Gesichts und Gehörs eingeprägt hat, steht der Imaginationsfähigkeit und dem Denken bereit“ (Duderstadt 1996, S. 19).

Wesentliche Determinanten kindlicher Persönlichkeitsentwicklung sind Einbildungskraft und Phantasietätigkeit. Beide Begriffe werden häufig synonym verwendet. Die Phantasie gilt als Produkt der Einbildungskraft, das heißt, mit Hilfe der Einbildungskraft wird die phantastische Vorstellung entwickelt und hervorgebracht (vgl. Fatke 1979, S. 338). Phantasie ist etwas anderes als die bildhafte Vorstellung einer Gegebenheit.¹⁰¹ Während die Vorstellung im engeren Sinn das Erschei-

¹⁰⁰ Vgl. zu den verschiedenen Bereichen kindlicher Entwicklung die ausführlichen Darstellungen u. a. von Oerter/Montada 1987, Trautner 1991, Baacke 1995, Hetzer u. a. 1995

¹⁰¹ Zu vergleichen sind darüber hinaus anschauliche und symbolische Vorstellungen, wobei auch hier ein Begriffspluralismus herrscht, dem zum Teil widersprüchliche Bestimmungen innewohnen. Die anschauliche Vorstellung kann den konkreten, speziellen visuellen Eindruck einer Gegebenheit meinen, während die symbolische Vorstellung die bedeutungstragende, sinnstiftende interne Repräsentation eines Sachverhalts darstellt. Gleichwohl beinhaltet der Begriff „Anschauung“ häufig auch viel genereller eine nichtbegriffliche, nichtrationale Zugriffsweise auf Wirklichkeit, die der Bedeutung des symbolischen Denkens und der vorbegrifflichen, sinnlich-unmittelbaren Symbolisierungsfähigkeit (vgl. Lorenzer 1984) partiell gleichkommt (vgl. Schischkoff 1982, S. 27; vgl. zur Anschauung u. a. Christa und Peter Bürger in Oelmüller 1981, Bättschmann 1988, S. 126 ff.; grundschulspezifisch: Duncker 1994, S. 203 ff.).

nungsbild eines Dinges, einer Situation, eines Verhaltens o. ä. meint, ohne daß die äußere Erscheinung noch existent wäre, erscheinen in der Phantasie Gebilde, die auf einer Einbildung bzw. Umbildung von Wirklichkeitserlebnissen beruhen, wie beispielsweise im Traum (vgl. Bühler 1977, Otto 1980a, Otto/Wallrabenstein 1989). Freilich sind Einbildungen, auch Imaginationen genannt, und Phantasiebilder ebenfalls Vorstellungen, doch es sind solche, die aus neu zusammengefügt, veränderten, kombinierten inneren Bildern hervorgehen. Vorstellungen in ihrer eng gefaßten Bedeutung sind Erinnerungsbilder, die mit bewußten oder unbewußten Bewußtseinsinhalten verknüpft sind. Sie basieren auf der Fähigkeit, Erlebtes gedanklich zu repräsentieren oder auch in Verbindung mit Hoffnungen und Erwartungen neue Gedankenbilder zu entwerfen.¹⁰² „Vorstellungen und Einstellungen sind die wesentlichen Elemente des Denkens und Phantasierens“ (Schischkoff 1982, S. 735).

Phantasie resultiert aus dem Imaginationsvermögen und der Erinnerungsfähigkeit zugleich, und zwar im Kontext jener emotional bestimmten Erfahrungsqualitäten, die neben dem visuellen Bild die erinnerte Vorstellung und die davon ausgehende Phantasie prägen: Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme etc. Vorstellungen bilden sich im Umgang mit Dingen und Personen und transportieren nicht bloß die visuelle Erscheinung, sondern die mit allen Sinnen gewonnene Erfahrung. Die internen Repräsentationen sind von dem subjektiven Erfahrungshintergrund der Person abhängig und durch diesen konstituiert. Eine neue und einzigartige Verknüpfung verschiedener Wirklichkeitselemente zu einem Phantasiegebilde fußt auf der emotionalen Gestimmtheit und psychischen Verfaßtheit des Subjekts: „Es handelt sich bei der Phantasie um Vorgänge, bei denen das Kind ganz spontan, meist auf einen auslösenden Reiz hin, konkret-bildlich sich Ereignisse vorstellt, zu denen es eine innere, gefühlsmäßig betonte Beziehung hat und die es in der Lebenswirklichkeit des Kindes in dieser Form im Augenblick nicht gibt oder bisher gar überhaupt noch nicht gegeben hat“ (Fatke 1994, S. 13).

Renate von Schnakenburg (1994) benennt Einbildungskraft im Anschluß an die Forschungen von zur Lippe und Merleau-Ponty als Erkenntnisvermögen: „Einbildungskraft erkennt nicht ‚Objekte‘, ‚Dinge‘, Entitäten, welche sie ‚abmalt‘. Vielmehr bringt sie unsichtbare Bewegungen und Beziehungen zur Darstellung, macht diese sichtbar“ (ebd., S. 15). Was Schnakenburg für einen internen geistigen Prozeß behauptet, formulierte bereits Paul Klee 1918 in bezug auf seine künstlerische Arbeit: „Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar.“ Schnakenburg weist auf die leibliche Verankerung der Einbildungskraft hin: Imaginationsvermögen ist die „magische“ Fähigkeit der Erkenntnis vitaler, das heißt, die Existenz betreffender Lebensprozesse ... Dies mag ein Hinweis darauf sein, daß es ein ‚biologisches‘ Feld gibt, dessen Erkenntnisform da in Kraft tritt, wo andere Erkenntnisformen nicht greifen“ (Schnakenburg 1994, S. 346). Zur Einbildungskraft trete das physiognomische Sehen als eine Form der Wahrnehmung, mit der spezifische ‚Kräfte‘ als ein Ausdruck wahrgenommen werden sollen (vgl. ebd., S.

¹⁰² Vgl. zu den Begriffen Schischkoff 1982, Müller 1983

225). Schnakenburg meint mit dem physiognomischen Sehen eine bestimmte Form der Gestaltwahrnehmung, die sich explizit auf die Forschungen Arnheims zum anschaulichen Denken bezieht und an Max Klägers Untersuchungen zur Kinderzeichnung anknüpft.¹⁰³ „Physiognomisches Sehen als Einbildungskraft ist Wahrnehmung von Kräften in einem Feld“ (ebd., S. 345), nicht lineare Projektion oder Einfühlung.¹⁰⁴ Die Autorin geht davon aus, daß die Einbildungskraft ontogenetisch und phylogenetisch verankert ist und symbolbildend wirkt. Die Imaginationsfähigkeit entwickle sich im individuellen und kollektiven Zusammenspiel von Leib und Welt, das „sich in der Organisation des Leibes niederschlägt“ (ebd., S. 351). Exemplarisch für eine kollektive Symbolbildung in der Menschheitsgeschichte verweist Schnakenburg auf die Formensprache der Archetypen, wie sie C. G. Jung beschreibt. In welcher Weise diese symbolstiftenden Prozesse wirken sollen, bleibt jedoch offen.

Die Verbindung von Phantasie und Kreativität beleuchtet Adelheid Staudte (1993b): Sie befreit zunächst den Kreativitätsbegriff¹⁰⁵ von seiner behavioristischen und auf wissenschaftliche Rationalität zielenden Prägung und füllt diesen inhaltlich offener mit den Ausdrücken Impulsgebung, Anregung, Herausforderung, Widerstand, Intention, produktiv Lösungen finden u. ä. (vgl. ebd., S. 8). Kreativität ist die Kraft, die über die Phantasie hinaus originell und flexibel Wirklichkeit gestaltet: „Phantasie, Imagination, Intuition – das sind psychische Voraussetzungen dafür, daß wir in unserem Handeln uns überhaupt andere, neue Lösungen vorstellen können, aber zur Umsetzung in die Wirklichkeit benötigen wir die gezielte gedankliche und gestaltende kreative Tätigkeit“ (ebd., S. 9).

In ähnlicher Weise beschreibt Gunter Otto (1980a, S. 18) den Zusammenhang von Phantasie und Kreativität: „Kreativität kann sozusagen die Strategie sein, mit deren Hilfe Phantasie Realität verändert. Phantasie lehrt das Wünschen. Ohne Kreativität, ohne kreatives Verhalten bleiben die Wünsche schöne oder schlimme Träume.“

Auch Dieter Baacke (1995) verfolgt den Zusammenhang von Kreativität und Phantasie (vgl. ebd., S. 152 ff.). Baacke sieht einen entscheidenden Unterschied darin, daß Kreativität meßbar sei, Phantasie hingegen nicht. Er definiert Phantasie als „anthropologisch angenommene Tiefenstruktur menschlicher Konstitution“, Kreativität meine indes „eher die operationale Ebene der Phantasie ... Phantasie,

¹⁰³ Kläger behauptet, „daß das Physiognomische genetisch gesehen noch vor der Anthropomorphisierung rangiert“ (Kläger zit. nach Schnakenburg 1994, S. 229). Physiognomisches Sehen, so Schnakenburg (vgl. 1994, S. 246), gründet ebenso wie die Einbildungskraft auf ganzheitlichen, synästhetischen Wahrnehmungen: Körperempfindungen (u. a. Wärme, Kälte, Bewegung, Rhythmus, Berührung, Tasten), Gefühle (Freude, Angst, Glück etc.), Geschmack, Gerüche, akustische und visuelle Reize verdichten sich in der physiognomischen Wahrnehmung und der Einbildungskraft, die mit all jenen Erfahrungspotentialen verschmolzen sind.

¹⁰⁴ Auf die einschlägigen Forschungen von Dietmar Kamper zur Einbildungskraft kann in diesem Rahmen nur verwiesen werden (vgl. Kamper 1986 und 1990).

¹⁰⁵ In diesem Rahmen kann auf die umfangreiche Kreativitätsforschung nicht weiter Bezug genommen werden. Aus kunstpädagogischer Perspektive ist jedoch wesentlich, daß der Maßstab für kreatives Verhalten am Subjekt entfaltet wird (subjektive Originalität), während etwa bei künstlerischen Innovationen ein kulturell gültiger Maßstab angenommen werden muß. Bei stilbildenden Entwicklungen kann dann von intersubjektiver Originalität gesprochen werden (vgl. Schütz 1989).

bezogen auf konkrete Situationen, ist darüber hinaus jeweils bezogen auf inhaltliche Bestimmungsmomente, während Kreativität in eher formaler Weise einen besonderen kognitiven Stil darstellt“ (ebd., S. 157).

Zur Funktion der Phantasie

Die Imaginationsfähigkeit erlaubt es, Phantasievorstellungen zu entwickeln, Vorstellungen, die über unmittelbare Wahrnehmungen und Erfahrungen hinausgehen und somit zur internen Konstruktion von Wirklichkeit beitragen. In der für das Generieren von Phantasieprodukten erforderlichen Einbildungskraft liegt ein wesentlicher Wirkungsbereich „für die Kommunikation mit der Wirklichkeit und das Erkennen und Entwerfen eines Weltbildes. Nur über die Phantasie, die auf die Seite des Subjekts hin wie zur äußeren Wirklichkeit hin strukturierende Verbindungen entwirft, ist das Subjekt in der Lage, solche Bezüge zur Umwelt zu überwinden, die nur auf einen funktionalen Austausch mit ihr begrenzt bleiben; erst über die Phantasie wird eine symbolisch gesteuerte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit möglich“ (Duncker 1994, S. 217).

Phantasie äußert sich in intrapersonellen symbolischen Ausdrucksformen ebenso wie in deren Vergegenständlichung. Dabei zeigt sich die Funktion der Phantasietätigkeit nicht nur in kompensatorischer Wunscherfüllung und Angstbewältigung, sondern auch in der Fähigkeit des Subjekts, aktiv Wirklichkeit herzustellen. In der Vorstellung und mit Phantasie lassen sich innere und äußere Wirklichkeit zusammenfügen (Duncker). „Phantasie knüpft an Wirklichkeit an und verändert sie zugleich in der Vorstellung“ (Otto 1980a, S. 20). Fatke (1995, S. 686) hebt den „weltschaffenden Charakter“ der Phantasie hervor: „Mit der Phantasie wird auch eine Welt gestaltet, die in symbolischer Form einen Gegenentwurf zur täglich erlebten, von den Erwachsenen bestimmten Realwelt darstellt ... Und vor allem werden Verhaltensmöglichkeiten in der Phantasie ausprobiert, die durchaus real werden könnten ... Auch auf der Ebene des Selbstbildes werden Symbolisierungen in der Phantasie entworfen, die die Identitätsfindung dieser Kinder beeinflussen.“

Gerd Schäfer (1995) weist darauf hin, daß Phantasien benötigt werden, um Wirklichkeit zu deuten und um Umwelt verständlich zu machen (vgl. ebd., S. 130 ff.).¹⁰⁶ Phantasievorstellungen dienen der Welterklärung, was sich in vielen Mythen äußere. Manchmal könnten sich die Phantasievorstellungen mit ihrem symbolischen Gehalt beispielsweise im Mythos der emotionalen Bedeutung eines Sachverhalts näher erweisen als eine naturwissenschaftlich richtige Bedeutung. Phantasien helfen, „kognitive und emotionale Konflikte auf eine dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angemessene Art und Weise zu lösen“ (ebd., S. 133).

Sowohl im Schlaf als auch im Wachzustand sind Träume Produkte der Phantasietätigkeit und Imagination. Der Inhalt der Phantasie oder Traumhandlung ist geprägt von der psychodynamischen Struktur des Einzelnen. Vielfach zeigt sich das Erfüllen von Wünschen, Bedürfnissen und Ängsten in den Phantasievorstellungen,

¹⁰⁶ Aus psychoanalytischer Perspektive untersucht Schäfer (vgl. 1986, S. 251 ff.) die strukturellen Verbindungen zwischen Spiel und Phantasie, die in diesem Rahmen jedoch nicht ausgeführt werden können.

die in ihren Handlungen über die Chancen einer realen Umsetzung in der Wirklichkeit hinausreichen. Besonders im Wachtraum können die phantastischen Varianten des Soseins und Andersseins ausgesponnen werden. Die durch Einbildungskraft sich im äußeren Ruhezustand entfaltende Möglichkeit, Handlungen fern von Konventionen zu imaginieren, trägt entscheidend zur Selbstentwicklung bei: Die innere Vorstellungswelt wird differenziert, Lebensentwürfe können erprobt werden etc. Bewußt ergriffene, selbst erwählte Wunschvorstellungen und Phantasien, in denen die eigene Person im Mittelpunkt steht, fördern die innere Konstruktion von Wirklichkeit und Welterweiterung.

„Anders als der nächtliche Traum zeichnet der des Tages frei wählbare und wiederholbare Gestalten in die Luft, er kann schwärmen und faseln, aber auch sinnen und planen. Er hängt auf müßige Weise (sie kann jedoch der Muse und der Minerva verwandt werden) Gedanken nach, politischen, künstlerischen, wissenschaftlichen. Der Tagtraum kann Einfälle liefern, die nicht nach Deutung, sondern nach Verarbeitung verlangen, er baut Luftschlösser auch als Planbilder, und nicht immer nur fiktive“ (Bloch 1976, S. 96). Die unverschlüsselten, gestalt- und kommunizierbaren Phantasiegebilde erlauben, Wunscherfüllungen zu Ende zu denken, Wunschträume und Ängste mitzuteilen und sich Noch-nicht-Bewußtem (Bloch) bewußt zu werden.

Der Phantasietätigkeit des Kindes mißt Fatke (1994) wesentliche Bedeutung für das kindliche Welterleben bei, denn auf diese Weise werde nicht nur das Verarbeiten psychophysischer Verfaßtheiten, sondern ebenso die Möglichkeit von zukunftsorientierten Lebensentwürfen gefördert (vgl. ebd., S. 18). Phantasie gilt als eine im Kindesalter besonders ausgeprägte Möglichkeit des Zugangs zur und der Konstruktion von Wirklichkeit, die häufig weder ernstgenommen noch anerkannt oder ausgebildet wird: „Daß Prozesse des Verstehens bei Kindern aber nicht ausschließlich über den Verstand laufen, sondern auch und sogar im wesentlichen über bildliche, animistische, magische Vorstellungen und Geschichten, scheint ein weithin vergessener Tatbestand zu sein, zumal, wenn man sich gängige Erziehungspraxis und erst recht schulische Lehrpläne anschaut“ (ebd., S. 19).

„Was lehrt uns das Märchen über die kindliche Phantasie?“ fragt Charlotte Bühler (1977, S. 24) in ihrer bereits erwähnten Untersuchung von 1918 zur Funktion des Märchens im Kindesalter. Aus der Analyse von Märchenstrukturen ergeben sich nach Bühler (vgl. ebd., S. 76 ff.) bestimmte Analogien zur kindlichen Phantasietätigkeit: Es zeige sich die Umbildung als Mittel der Phantasie, die sich in der metaphorischen Veränderung eines Gegenstandes ausdrücke (es regnet Gold statt Wasser), in der formalen Umbildung von Dingen (Proportionsveränderung nach Bedeutungsgröße, einfache Kombination verschiedener Elemente u. ä.) sowie in der Anthropomorphisierung, „der Allbeseelung, welche das Menschliche auf die Welt der Tiere und leblosen Dinge wie auf die gesamte Natur überträgt“ (ebd., S. 76 f.). Diese drei Weisen der Umbildungen hält Bühler für die charakteristischen Eigenschaften der Phantasietätigkeit und damit des schöpferischen Denkens (vgl. ebd., S. 85). Die Phantasiegestaltung des Erwachsenen unterscheide sich von der des Kindes durch kombinatorische Fähigkeiten, die an das Abstraktionsvermögen gebunden sind – also an die Fähigkeit, verschiedene Vorstellungen parallel zu vergewärtigen, zu vergleichen bzw. zu kombinieren. Die Phantasietätigkeit des

Kindes hingegen ist an die Anschauung des Phantasiebildes gebunden und deshalb nur zu einfachen Umbildungen fähig (vgl. ebd.).

Können Kinder und Jugendliche heute überhaupt noch phantasieren und träumen, oder tragen nicht Bilderflut und Medienspektakel dazu bei, daß die eigene Vorstellungsfähigkeit leidet? „Schwächung der Einbildungskraft, Schwinden der Poesie, Bilderarmut des inneren Sinnes“ (Koch 1994, S. 17) sind häufig beklagte Symptome gegenwärtiger Bilderfülle und gesellschaftlicher Entwicklungen. Schnakenburg (1994) nimmt an, daß sich der Verlust des Naturbezuges durch die veränderten Lebensbedingungen auf das ontogenetisch sowie phylogenetisch verankerte Leib-Wissen auswirkt und zu einem Verlust der Einbildungskraft führen kann (vgl. ebd., S. 352 f.). Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Objekten kann dazu beitragen, die inneren Bilder zu wecken, die Phantasietätigkeit anzuregen und die Imaginationsfähigkeit zu stärken. „Phantasie muß gefüttert werden, um sie zu entwickeln“, fordert Herbert Gudjons (1986, S. 90) für einen schülerorientierten, aktiven Unterricht. Kunstwerke können motivieren, durch das mögliche Zuweisen von Bedeutung und Sinn die kindliche Einbildungskraft zu aktivieren und neue, phantasievolle Vorstellungen zu entwickeln. Mit der ästhetischen Praxis findet möglicherweise ein langsames Herantasten an noch nicht bewußte Phantasievorstellungen statt, Einbildungen und Umbildungen können hervorgerufen, im ästhetisch-praktischen Entstehungsprozeß emotional geprägte, zum Teil visionäre Bilder allmählich ermittelt und entfaltet, mitgeteilt und verarbeitet werden.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die definitorischen Angaben zu den Begriffen Phantasie und Einbildungskraft zum Teil divergent und insgesamt wenig aussagekräftig sind. Diese Dimensionen ästhetischen Vermögens sind kaum faßbar und entziehen sich der konkreten Bestimmung. Tendenziell bleibt, daß Einbildungskraft Phantasievorstellungen befördert, die auf der Umbildung von (leibsinlich geprägten) Wirklichkeitserfahrungen beruhen. Möglicherweise trägt die Imaginationsfähigkeit zur Symbolbildung bei. Übereinstimmend wird der große Stellenwert von Phantasie und Einbildungskraft für die Persönlichkeitsentwicklung betont und die Imaginationsfähigkeit als Erkenntnisinstrument herausgestellt, das einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit erlaubt. Mit der Phantasietätigkeit besteht für die Sechs- bis Elfjährigen eine besondere Chance, künstlerischen Objekten zu begegnen und in einen erkenntnisleitenden Dialog zu treten. Ebenso kann im rezeptiven und produktiven Umgang mit Kunstwerken die kindliche Phantasietätigkeit angeregt werden, vielleicht sogar besonders mit Werken zeitgenössischer Kunst, da diese zum Teil in besonderem Maße Umbildungen von Wirklichkeitselementen präsentieren.

3.2 Symbolbildung und Symbolisierungsfähigkeit

„Die Entfaltung der präsentativen wie der diskursiven Ausdrucksformen ist eine Bedingung der Möglichkeit für eine humane Kultur ... Das Denken erstarrt, wo die Bilder aus dem Inneren versiegen“ (Garlichs 1993, S. 89). Ariane Garlichs beklagt

die übermäßige Wertschätzung des diskursiven Sprachgebrauchs und damit verbunden die geringe Förderung von Phantasie, Originalität und Einbildungskraft in der Primarstufe. Die Einbildungskraft als originäre Form geistiger Tätigkeit müsse ausgebildet werden, weil das Vermögen kleiner Kinder, in Bildern neue, ungewohnte Zusammenhänge herzustellen, schwinde (vgl. ebd., S. 87 ff.). Phantasie und Einbildungskraft sind Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Symbolbildung gelten. Garlichs weist darauf hin, daß sich die Bedeutung der Symbolisierungsfähigkeit kaum überschätzen lasse (vgl. ebd., S. 86).

Bildhafte Ausdrucksformen weisen eine unmittelbare Affinität zur präsentativen, sinnlichen Symbolebene auf und bilden insofern ein wichtiges Ausdrucksmedium im Grundschulalter, besonders für Kinder, die noch Schwierigkeiten haben, Erlebnisse, Gefühle, Phantasien, Geschichten und anderes sprachlich mitzuteilen. „Für manche Kinder ist der bildhafte Ausdruck notwendiger Mittler zu den abstrakten diskursiven Symbolisierungsformen. Wer das bildhafte Begreifen von Kindern abqualifiziert, hemmt nicht nur ihre emotionale Reifung und Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch ihre Lernfähigkeit“ (ebd., S. 89).

Ludwig Duncker (1994) charakterisiert die Fähigkeit zur Symbolbildung als Brücke zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit und betont ebenfalls die Notwendigkeit, Symbolisierungsfähigkeit zu fördern (vgl. ebd., S. 189 ff.). Erfahrung, in der Vorstellung sinnlich und bildlich verdichtet, konstituiert die Symbole. „Es geht um den wechselseitigen Austausch von inwendigen und auswendigen Bildern, um die symbolische Vermittlung von Phantasie und Wirklichkeit, Wahrnehmung und Erkenntnis“ (ebd., S. 190).

Sowohl Garlichs als auch Duncakers Wertschätzung der symbolischen Verarbeitung und Aneignung von Wirklichkeit für die Persönlichkeitsentwicklung der Grundschulkinder rekurriert auf den Symbolbegriff Ernst Cassirers (1944/1990), der vornehmlich die geistige Verarbeitung der gegenständlichen und personellen Welt umfaßt. „Zwischen dem Merknitz und dem Wirknetz, die uns bei allen Tierarten begegnen, finden wir beim Menschen ein drittes Verbindungsglied, das wir als ‚Symbolnetz‘ oder Symbolsystem bezeichnen. Diese eigentümliche Leistung verwandelt sein gesamtes Dasein. Verglichen mit den anderen Wesen, lebt der Mensch nicht nur in einer reicheren, umfassenderen Wirklichkeit; er lebt sozusagen in einer neuen *Dimension* der Wirklichkeit“¹⁰⁷ (ebd., S. 49). Diese Wirklichkeitsdimension bezeichnet Cassirer als symbolisches Universum, das sich durch sprachliche Formen, künstlerische Bilder, mythische Symbole und religiöse Riten auszeichne. Das Vermögen, Wirklichkeit zu erfassen und in einer subjektiven, symbolischen Ordnung neu zu strukturieren, zeuge von Geistestätigkeit und Bewußtsein. Die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt sei symbolisch geprägt. Der Mensch lebe inmitten „imaginärer Emotionen, in Hoffnungen und Ängsten, in Täuschungen und Enttäuschungen, in seinen Phantasien und Träumen“ (ebd., S. 50).

Die von Cassirer vorgenommene Klassifizierung begrifflicher Sprache gegenüber emotionaler Sprache (vgl. ebd., S. 51), das heißt, Gefühle und Affekte schwingen mit, sowie logisch-wissenschaftlicher Sprache im Gegensatz zu einer Sprache poe-

¹⁰⁷ Hervorhebung im Original

tischer Phantasie, mündet in den Untersuchungen von Susanne K. Langer (1942/1987) in die Unterscheidung diskursiver und präsentativer Symbole. Diskursive Symbole beziehen sich vornehmlich auf das Sprachsystem, präsentative eher auf bildhafte Phänomene. Die besonderen Eigenarten und Merkmale präsentativer Symbolsysteme gegenüber diskursiven wurden bereits ausführlich mit Teil I, Kapitel 3.1.1, dargelegt. Im Anschluß an diese Differenzierung geht Alfred Lorenzer (1984) der präsentativen Symbolbildung nach.¹⁰⁸ Lorenzer grenzt die abbildhafte, eidetische Vorstellung von der symbolischen ab: Die symbolische Vorstellung entwickelt sich im Umgang mit Personen und Gegenständen, sie wird szenisch erfahren und im Symbol verdichtet. Die bildliche Vorstellung verbindet sich dabei mit weiteren Erlebensmomenten (Körpererfahrung, Raumempfinden, Geräusche, Klangbild einer Stimme, haptische Wahrnehmung von Gegenständen usw.): „Das Symbol symbolisiert die ganze Situation, nicht aber isolierte Gegenstände“ (ebd., S. 159). Die sinnlich-unmittelbare Symbolbildung ist der sprachlichen Symbolbildung vorgängig, so Lorenzer, und zeigt sich in Erinnerungsbildern, szenisch-poetischen Vorstellungen sowie Phantasien (vgl. ebd., S. 161). „Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind früher angelegt und tiefer verankert in der Persönlichkeitsbildung als die Sprachsymbole. Sie stehen mithin den Affekten und den unbewußten Praxisformen näher als die Sprachsymbole ... die Schicht der sinnlich-unmittelbaren Symbole ist deshalb die bevorzugte Domäne der Phantasie“ (Lorenzer 1986, S. 59). Die von Lorenzer charakterisierte Symbolbildung resultiert aus einem Erfahrungsbereich sinnlicher Weltaneignung, der „niemals in Wörter gefaßt wird“ (ebd.). Diese von verschiedenen Interaktionsformen geprägte Symbolschicht ist das Fundament menschlichen Handelns, sowohl im unbewußten als auch im bewußten Handeln. „Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind ... die Basisschicht der Subjektivität, die Grundlage von Identität und Autonomie und insofern die *Schaltstelle* der Persönlichkeitsbildung überhaupt“¹⁰⁹ (Lorenzer 1984, S. 163).

Der Vorgang der Symbolbildung wird von Schnakenburg (1994) auf die Einbildungskraft zurückgeführt, die das Unbewußte organisiert und somit als gestaltendes Prinzip in die künstlerischen Ausdrucksformen eingeht (vgl. ebd., S. 422 ff.). Ariane Garlichs beschreibt den bildhaften Ausdruck des Kindes als notwendigen Mittler zwischen den Symbolisierungssystemen. Demnach ist anzunehmen, daß die Auseinandersetzung mit Kunstwerken ebenfalls eine solche Mittlerfunktion einnehmen kann, denn Kunst ist symbolischer Ausdruck im gestalteten Material.

„Die Bilder eines Gemäldes und die Figuren eines Gedichtes sind nicht Abbildungen von Gegenständen als bloße Verdopplungen im Sinne der Namen, sondern sind malerisch oder poetisch gestaltete menschliche Szenen, d. h. Lebensentwürfe im Umgang des Menschen mit der Welt seiner Mitmenschen und der Gegenstände. Die sinnlich-unmittelbaren Symbole sind ... den unbewußten Praxisfiguren ver-

¹⁰⁸ Lorenzers (1986) Untersuchungsinteresse gilt u. a. auch der Literaturinterpretation. Vor diesem Hintergrund erforscht er das Verhältnis von Wortbedeutung (Signifikat) und Klangbild (Signifikanten): Visuelle, taktile und akustische („szenische“) Objektassoziationen prägen die Objektvorstellung, welche mit dem Klangbild der Wortvorstellung korreliert. Hierbei unterscheidet Lorenzer zwischen bewußten und unbewußten Vorstellungen sowie zwischen Wort- und Sachvorstellung. Die Verbindung von Interaktionsform und Wort kennzeichne die Symbolbildung.

¹⁰⁹ Hervorhebung im Original

bunden, die nicht in die Sprache aufgenommen werden können, weil sie den sozialen Normen widersprechen ... (und) eignen sich mithin als Repräsentanten normwidrigen, nicht-normgerechten Verhaltens“¹¹⁰ (Lorenzer 1986, S. 59). Für Lorenzer ist es Funktion der Künste, „neue Lebensentwürfe in der sinnlichen Erfahrung zur Debatte zu stellen“ (ebd.); solche, die aus dem Symbolsystem der Sprache exkommuniziert sind.

Ludwig Duncker (1994) begründet die Aneignung von Kultur als Inhalt der Pädagogik für den Elementarunterricht – weniger als Übernahme von Kulturständen, sondern vielmehr als aktive Entwicklung der Persönlichkeit durch die Beschäftigung mit Kultur. Die Erfahrung mit Kunstwerken kann einen entscheidenden Beitrag zur Kulturaneignung leisten, denn an den künstlerischen Objekten läßt sich Kultur in verdichteter, komprimierter, sinnlicher Form erfahren.

Für Sechs- bis Elfjährige, die sich zunächst in ihrer zeitgenössischen Kultur zurechtfinden müssen, bevor sie sich mit den historischen Wurzeln befassen, kann die Beschäftigung mit Gegenwartskunst helfen, kulturelle Bestände zu erfahren, denn Gegenwartskunst ist symbolisch gestalteter Ausdruck aktueller Kultur. Das kulturelle Potential, das diese Werke anbieten, kann eine lustvolle Aneignung von Kultur im produktiven Umgang damit ermöglichen. Phantasie und Einbildungskraft werden zur Bedeutungskonstitution benötigt und somit im Umgang mit künstlerischen Objekten ausgebildet. Die Imaginationsfähigkeit der Kinder wird gefordert und durch das Kennenlernen verschieden gestalteter symbolischer Ausdrucksformen, denen mit Hilfe u. a. der Phantasietätigkeit Bedeutung und Sinn zugewiesen wird, gefördert. Die Beschäftigung mit künstlerischen Objekten trägt insofern zur Ausbildung von Symbolisierungsfähigkeit bei: Je intensiver die produktive und rezeptive Beschäftigung mit präsentativen Symbolsystemen ist, um so mehr wird die eigene Fähigkeit zur Symbolbildung ausgeprägt. Ebenso wie die Sprache durch Hören *und* Sprechen *und* Lesen *und* Schreiben ausdifferenziert wird, entwickelt sich die präsentative „Symbolsprache“ durch das permanente Befaßtsein mit symbolischen Ausdrucksformen: durch Zeichnen, Malen, Bauen, Basteln, Tanzen etc. *und* die rezeptive Beschäftigung mit künstlerischen Objekten *und* die eigene ästhetische Produktion dazu. Für die Entwicklung und Differenzierung eigener ästhetischer Fähigkeiten ist die kontinuierliche Beschäftigung mit den Produkten anderer unverzichtbar.¹¹¹

Kinder im Grundschulalter weisen eine besondere Fähigkeit auf, sinnlich-unmittelbar auf Kunstwerke zu reagieren, und sie sind in der Lage, offen und phantasievoll das künstlerische Objekt zu erschließen. Baacke (1995) charakterisiert dieses Vermögen mit „offener Welthinnahme“. Das kindliche Verhalten, Denken und Handeln ist noch nicht von dem instrumentellen Sprachgebrauch – dem sprachlich-diskursiven Symbolsystem – beherrscht, statt dessen ist das präsentative, sinnlich-unmittelbare Symbolsystem, „die Domäne der Phantasie“, gleichermaßen vorhanden. Diese Fähigkeit zu sinnlich-symbolischer Welterschließung paart sich mit

¹¹⁰ Die im Werk präsentierten Lebensentwürfe sind nicht bloße Widerspiegelung der Interaktionsformen, sondern sie sind, wie Lorenzer treffend sagt, malerisch gestaltet und durch die Gestaltung geformt (vgl. hierzu Teil I, Kap. 3).

¹¹¹ Dieses Argument ist nicht neu, sondern wird seit Beginn der Geschichte der Kunsterziehung immer wieder genannt.

einem ungeheuer großen Interesse an Phänomenen, das mit Neugier und Freude am Widerständigen einhergeht. Es ist zu vermuten, daß aus der geglückten Kombination von Präsenz des sinnlich-unmittelbaren, präsentativen Symbolsystems mit dem ausgeprägten Interesse an der Lebenswelt die Offenheit der Kinder gegenüber solchen zeitgenössischen künstlerischen Objekten hervorgeht, die sinnlich-symbolisch Teilbereiche der Lebenswelt spiegeln.

Dem nichtsprachlichen, sinnlich-symbolischen Zugang zur Wirklichkeit, der auf dem von Lorenzer beschriebenen sinnlich-unmittelbaren Symbolsystem fußt, wird aus unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen und mit verschiedenen Schwerpunkten immer wieder nachgegangen. Gemeinsam ist jenen Forschungen, Erklärungszusammenhänge für das Vermögen vorbegrifflicher, ästhetischer Weltaneignung und Erkenntnis herzustellen. Horst Rumpf (1988) betont Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung. Die ästhetische Dimension des Lernens wird besonders für die Grundschulpraxis immer wieder hervorgehoben (vgl. u. a. Staudte 1993, Duncker 1994, Schäfer 1995), weil Kinder im Alter des Schuleintritts der Welt noch in großem Maße holistisch begegnen. Sie zeigen ein ausgeprägtes mimetisches Verhalten, sie reagieren mit dem ganzen Körperausdruck, sie weisen großen Bewegungsdrang auf, schätzen Phantasiegeschichten, drücken sich bildnerisch aus usw. Die Ebene der sinnlich-unmittelbaren Interaktionsformen – um mit Lorenzer zu sprechen – dominiert das Denken und die Aneignung von Wirklichkeit in Form von vorbegrifflichen, affektiven Strukturierungsvorgängen, die noch nicht in Sprache gefaßt werden können.

Beide Symbolsysteme, das sprachliche wie das präsentative, sind vielfältig miteinander verwoben. Die Begriffe strukturieren die Wahrnehmung, und umgekehrt geht die sinnlich-unmittelbare Erfahrung in die Sprachentwicklung ein.¹¹² Maria Peters (1996) verfolgt die leibliche Fundierung von Sprache (vgl. ebd., S. 39 ff.). Sie legt dabei die Tiefenschichten des sprachlichen Symbolsystems und den konstruktiven Charakter von Sprache offen: „Die Rede bildet ein Gewebe zwischen Subjekt und Welt, das in seiner Nicht-Koinzidenz mit der Welt und mit sich selbst diese und die Sprachsysteme ständig transzendiert. Unsere Gedanken sind in diesem Zusammenhang nicht das Gegenteil des Sinnlichen, sondern sein ‚Futter‘ oder seine ‚Tiefe‘“ (ebd., S. 80). Beide Symbolsysteme sind zum Teil verschmolzen, in ihrer Funktion kongruent und wechselseitig voneinander abhängig – insbesondere wenn es um den präsentativen, poetischen Ausdruck geht, der sich z. B. im Nichtgesagten zeigt. Als wesentlicher, qualitativer Unterschied zwischen sprachlichen und anschaulich-vorbegrifflichen Symbolisierungsformen bleibt jedoch die Art der Organisation bestehen, in der das Erfahrene bzw. das Auszudrückende verarbeitet wird.

¹¹² *Ausgehend von der zeichnerischen Entwicklung hebt Richter (1987) hervor, daß zu Beginn des Grundschulalters sogar noch eine gewisse Unabhängigkeit zwischen präsentativen und diskursiven Organisationsformen bestehe: „Vieles spricht ... dafür, daß im Alter des frühen Schemabildes die inneren ikonischen Repräsentationen noch in den Vorstellungsaktivitäten dominieren, bestimmenden Einfluß auf die begrifflichen Operationen und die Handlungsvollzüge haben, ehe sich dann im späteren Schulalter (etwa nach dem neunten Lebensjahr) die begrifflich-operatorischen Schemata vollends etabliert haben und ihrerseits eine dominierende Rolle in allen Formen der Repräsentation übernehmen“ (ebd., S. 57; Einschub im Original). In Anlehnung an Piagets Entwicklungstheorie geht Richter sogar von einer „Unabhängigkeit der bildhaften Repräsentationen vom verbalen Repräsentationssystem“ (ebd.) aus, was sich deutlich an den bildhaft-symbolischen Ausdrucksformen zeige.*

Das Betonen nichtsprachlicher, symbolisch-anschaulicher Erkenntnisweisen bedeutet nicht, daß sprachliche Aneignung ausgeklammert oder Sprachkompetenz abqualifiziert werden soll. Im Gegenteil: Sprache ist ebenfalls ein notwendiges Element der Strukturierung und Konstruktion von Wirklichkeit, jedoch nicht das einzige. Sprache ist ein Kommunikationsmedium, das heißt, die sprachliche Kompetenz muß ebenso wie ästhetische Kompetenz ausgebildet werden. So unverzichtbar Sprache gerade für die Vermittlung auch ist, begriffliches Verstehen baut auf dem sinnlich-unmittelbaren Verstehen auf, nämlich der ästhetischen Dimension von Entwicklung, die wesentlich durch Imagination und Phantasie, szenische Symbolbildung und anschauliches Denken bestimmt ist. Mit fortschreitender Sozialisation wird die Sprache jedoch zur primären Ausdrucksform, und vor dem Hintergrund heutiger Bilderflut und Mediatisierung wird die visuelle Wahrnehmung ausgeprägt. Die anderen Sinne hingegen werden zurückgedrängt: „Kleine Kinder haben die Fähigkeit, sich in vielen Sprachen auszudrücken: mimetisch-gestisch, mit ihrem ganzen Körper, zunehmend auch vermittelt durch Worte und durch die Kinderzeichnung. Ausbildung erfährt in der Regel nur die Wortsprache“ (Staudte 1986a, S. 37).

Ein unentbehrliches Moment der Symbolisierungsprozesse ist das mimetische Vermögen, das – zusammenfassend – die Fähigkeit zur nachahmenden und mit der Nachahmung zugleich interpretierenden Konstruktion von Wirklichkeit meint.¹¹³ Mimetisches Vermögen ist an der Gestaltung von Lebensformen beteiligt, so Doris Schuhmacher-Chilla (vgl. 1995, S. 146 f.), entziehe sich jedoch einer eindeutigen theoretischen Bestimmung. Festzuhalten ist: Mimesis steht in einem engen Verhältnis zu Leiblichkeit und Imagination; ohne mimetisches Vermögen ist Entwicklung nicht denkbar; Mimesis ist kein bloßes Nachmachen, es ist vielmehr gebunden an szenisches Erleben (Lorenzer) und läßt sich entsprechend auch nicht auf „mimetisches Sehen“ reduzieren, also auf die bloße Transposition der äußeren Erscheinung zum inneren Vorstellungsbild.¹¹⁴ Mimetisches Aneignen von Kultur bedeutet, im sinnlichen Nachvollzug die Welt zu konstruieren. Schuhmacher-Chilla (1995) geht davon aus, daß bereits in früher Kindheit im mimetischen Verstehen auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, also den Blickwinkel anderer einzunehmen, impliziert sein könnte (vgl. ebd., S. 153). Diese Annahme steht der Auffassung kognitiver Entwicklungstheorien entgegen, die die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mit dem Abstraktionsvermögen verknüpfen, das sich erst Mitte der Grundschulzeit einstellt. Doch aus anderen Forschungsbereichen (vgl. u. a. Freese 1989, Fatke 1994) ist bekannt, daß sich das Vermögen zur Perspektivenübernahme auch schon im Vorschulalter feststellen läßt. Empathisches und affektives Verstehen auf der Basis des nichtsprachlichen Symbolsystems werden häufig ebenso unterschätzt wie das phantastische, magische Denken älterer Kinder, das neben dem begrifflich-rationalen koexistiert.

¹¹³ Aus pädagogischer und kunstpädagogischer Perspektive vgl. u. a. Wulf 1990 u. 1991, Otto 1991, Lenz-Johanns 1991

¹¹⁴ Rudolf zur Lippe (1979) hält die Nachahmung für ein wesentliches Moment der Bewußtseinsbildung: „Nachahmung, in den verschiedensten Formen, ist die Grundlage allen Vorstellens und Verhaltens. Sie ist infolgedessen sogar zutiefst mit unserem Denken verbunden. Nachahmung ist eine der wesentlichen, wenn nicht überhaupt die existentielle Basis aller unserer Beziehungen“ (ebd., S. 121; Hervorhebung im Original).

Das leibsinbliche Erfahrungsfundament als Voraussetzung zur Symbolisierungsfähigkeit wird u. a. von Rudolf zur Lippe (1987) hervorgehoben. Er bezeichnet das sich am Leib vollziehende mimetische Vermögen als Grundlage der sozialen Handlung und gleichzeitig des Selbst-Bewußtseins. In seiner anthropologischen Studie zum Sinnenbewußtsein betont zur Lippe die leiblichen Bedingungen unserer Wahrnehmung von Wirklichkeit. Er sieht Gesten sowohl individuell im Hinblick auf subjektive Erfahrungen begründet als auch intersubjektiv, da sie genetisch im „Ausdruck eines biologischen Akts“ verankert sind und aus dem Mimetischen erwachsen (vgl. ebd., S. 223). Daß die geistige Entwicklung nicht von der leiblichen und sozialen Entwicklung abgespalten werden kann, zeigt sich deutlich in den ersten Lebensmonaten. Körperliche Reife, Vertrautheit und Wohlbefinden oder Gegenteiliges haben gleichermaßen Anteil an Entwicklung wie kognitive Prozesse. Im Umgang mit Personen und Gegenständen strukturiert das Kind seine Umwelt, und die vielfältigen Erfahrungen schlagen sich in der Ausbildung kognitiver Strukturen nieder. Körperliche und geistige Erfahrungen sind in der Subjektbildung untrennbar miteinander verwoben. Geistiges Bewußtsein ist auch leibliches Bewußtsein und umgekehrt.

Käte Meyer-Drawe (1986, 1988) stellt die Leiblichkeit als Erfahrungsfaktor im Umgang mit den Dingen sowie als Dimension der Wahrnehmung und Rationalität heraus. Sie betont, daß das kognitive Potential in besonderer Weise an leibliche Voraussetzungen gebunden ist. „Der Mensch ist Erfahrungssubjekt im vollen Sinne des Wortes. Dies bedeutet, daß nun nicht einfach an die Stelle des Bewußtseins der Leib gesetzt wird, sondern daß das Bewußtsein als leibliches einen anderen Ort erhält. Dies bedeutet auch, daß man den Menschen nicht ohne Preis einfach in einen materiellen und einen geistigen Teil zerlegen darf“ (Meyer-Drawe 1988, S. 129 f.).

Keinesfalls sollen zugunsten wiederentdeckter Sinnlichkeit neuzeitliche Errungenschaften aufgegeben und soll die bloße Förderung der Sinne zum pädagogischen Ziel erhoben werden. Es geht vielmehr um das Aufzeigen der leiblichen Fundierung des Wahrnehmens, Verhaltens und Denkens. Wenn Baacke (1995, S. 166) schreibt, „Schulanfänger lernen eher visuell ... und orientieren sich später an der Sprache“, ist es zwar zutreffend, daß das begriffliche Lernen zurücksteht, doch das Lernen erfolgt nicht ausschließlich visuell, sondern über mehrere Sinne: Besonders zu Beginn der Grundschulzeit fällt auf, wie unterschiedlich Kinder wahrnehmen und lernen. Während einige Schülerinnen und Schüler Additionsaufgaben beispielsweise im Zahlenraum bis drei dann begreifen, wenn sie drei Treppenstufen immer wieder auf und ab springen oder permanent laut vor sich hinzählen, ist für andere das visuelle Bild von drei Äpfeln ausreichend, sich diese Menge vorzustellen. Beim Buchstabenlernen helfen Tastspiele (Buchstaben durch Fühlen erkennen), Bewegungsspiele (Buchstaben durch die Klasse tragen) sowie akustische und visuelle Diskrimination, möglichst viele Sinne anzusprechen, um den Buchstaben zu erfassen. Die Körpersprache der Schulanfänger ist noch stark ausgeprägt, besonders unbewußt nachahmende Gesten und Bewegungen sind häufig zu sehen. Der ganze Körper ist in Wahrnehmungsprozesse einbezogen: Lippitz (1989, S. 71) schildert die Leibgebundenheit des Kindes folgendermaßen: „Kinder *empfinden* ihr Denken leiblich, ungetrennt von der Eigenempfindung des Sprechaktes. Ihr Denken ist *inkarniert*. ... Das Kind ist mit seinem Ich in den Fingern seiner Hand, wenn

es einen Gegenstand neugierig untersucht.“¹¹⁵ Kindliches Verhalten, Handeln und Denken zielt auf einen grundlegend anderen Umgang mit der Welt, der sich nicht nur im Spiel und der spezifischen Rolle der Phantasie zeigt, sondern auch im vorbegrifflichen, mimetischen, symbolischen, imaginativen – eben im ästhetischen Zugriff auf Wirklichkeit.

In verschiedener Hinsicht wurde bislang das besondere ästhetische Vermögen von Grundschulkindern erörtert und die spezifische Fähigkeit zum ästhetischen Welterleben hervorgehoben. Die Ausführungen zur Symbolbildung vertiefen den Gedanken, daß Sechs- bis Elfjährige in der Kombination von sinnlich-symbolischer Konstruktion von Wirklichkeit und lebensweltlichem Interesse über einen kindgemäßen ästhetischen Zugang zu zeitgenössischen künstlerischen Objektivationen verfügen, weil die Dominanz des sinnlich-symbolischen, szenischen Erlebens gegenüber diskursiver Strukturierung von Wirklichkeit einen unmittelbaren Dialog erlaubt. Zugleich befördert die rezeptive und produktive Beschäftigung mit künstlerischen Artefakten kindliche Symbolisierungsprozesse: Bedeutungen werden zugewiesen, Sinnstiften wird geübt, es werden symbolische Ausdrucksformen kennengelernt, ästhetisch-praktisch angeeignet, Bedeutung wird konstituiert usw.

Mit dem Austausch zwischen inneren und äußeren vergegenständlichten Symbolsystemen entwickeln und differenzieren sich die kindlichen Symbolisierungsfähigkeiten. Die Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst, die aktuelle kulturelle Bestände thematisiert, kann zur Kulturaneynung beitragen. Je intensiver und vielfältiger das Befaßtsein mit symbolischen Ausdrucksformen – sowohl mit den eigenen als auch mit den Produkten anderer – desto mehr wird die symbolische Verarbeitung und Konstruktion von Wirklichkeit angeregt sowie die Symbolbildung gefördert, die als Basis der Persönlichkeitsentwicklung gilt.

Es sollte gezeigt werden, daß das Zusammenspiel leiblicher Erfahrung und geistiger Tätigkeit die grundlegenden symbolischen Strukturen menschlichen Handelns, Verhaltens und Denkens begründet. Einbildungskraft, mimetisches Vermögen und sinnlich-symbolisches Denken sind wesentliche Faktoren ästhetischer Erkenntnis. Mit Blick auf den konkreten praktischen Umgang mit Kunstwerken ist vor diesem Hintergrund zu bedenken, daß das produktive Nachvollziehen künstlerischer Praxen von entscheidender Bedeutung für das ästhetische Verstehen sein kann, jedoch nur dann, wenn subjektive Beteiligung und emotionale Antizipation möglich werden. Das Nachvollziehen – wenn eine persönliche Anteilnahme vorhanden ist – ist für das Subjekt immer eine Neukonstruktion.¹¹⁶

¹¹⁵ Hervorhebungen im Original

¹¹⁶ Wenn Doris Schuhmacher-Chilla (1995, S. 154) erkennt, daß es „im Rahmen von mimetischen Bildungsprozessen um die Aufnahme von Bildern in die innere Bilderwelt“ geht, bedeutet dies keineswegs, daß die gestalterische Nachahmung von Kunstwerken generell dazu einen Beitrag leisten kann. Ihre Forderung zur mimetischen Hinwendung zu Bildern kann erst dann eingelöst werden, wenn der Subjektbezug hergestellt ist. Martin Lenz-Johanns (1991, S. 21) weist darauf hin, daß sich mimetisches Vermögen nicht im Interesse der Didaktik instrumentalisieren läßt: „Wir sollten uns vor vorschnellen Heilerwartungen und Besitzansprüchen in bezug auf das ambivalente Vermögen hüten ... Es wäre kurzschlüssig, ... im mimetischen Verhalten allein das utopisch-kritische Vorgehen zu erkennen. In der mimetischen ‚Angleichung‘ der Phänomene liegt das regressive Potential noch ungeschieden neben allen utopischen Funktionen.“

3.3 Symbolisches Denken und geistige Entwicklung

Ästhetische Erfahrung impliziert geistige Tätigkeit. Der entwicklungsgemäßen Verknüpfung von Symbolbildung und kognitiven Fähigkeiten als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung wird im folgenden mit Piagets Theorie der kindlichen Entwicklung nachgegangen.¹¹⁷ Piaget erläutert den Prozeß der Symbolbildung beim Kind in Verbindung mit der Entwicklung von geistigen Operationen weitgehend unabhängig von der Sprachentwicklung (symbolisches Denken). Rumpf (1987) stellt in diesem Zusammenhang die „Bildunterströmung“ (ebd., S. 67) von Piagets kognitiver Entwicklungstheorie fest und erklärt, daß Piagets Aussagen zur Symbolbildung genügend Anhaltspunkte bieten, die Unterscheidung diskursiver und präsentativer Symbolsysteme von Langer anthropologisch zu verankern sowie auf Lernprozesse und Lernsituationen zu beziehen (vgl. ebd., S. 74).

Die Ausführungen verfolgen im wesentlichen drei Aspekte: erstens wird die Entwicklung der Symbolbildung beleuchtet, um strukturelle Gesetzmäßigkeiten symbolischer Verarbeitungsprozesse herauszustellen. Zweitens werden mit Blick auf die geistigen Fähigkeiten von Sechs- bis Elfjährigen Rezeptionsvoraussetzungen zur ästhetischen Erfahrung mit Kunstwerken diskutiert, und drittens wird – verbunden mit kritischen Reflexionen zu Piagets Befunden – die spezifische Fähigkeit von Grundschulkindern zur ästhetischen Erkenntnis begründet.

3.3.1 Geistige Entwicklung nach Piaget

Piaget beschäftigt sich mit der Entwicklung der Symbolfunktion als Grundlage des Bewußtseins und der Denkfähigkeit.¹¹⁸ Er gliedert in seinem Modell die kognitive Entwicklung in vier Hauptabschnitte des Entwicklungsprozesses mit jeweils mehreren, in ihrer Anzahl divergierenden Stadien. Die einzelnen Phasen bilden eine Aufeinanderfolge von Entwicklungsperioden der Intelligenz. Jede Stufe ist durch eine relativ stabile Allgemeinstruktur gekennzeichnet, wobei sich früher entwickelte Stufen in einer höheren Synthese verbinden. Als Erkenntnisinstrument¹¹⁹ kommt der Nachahmung eine besondere Bedeutung in Piagets Konzept zu. Piaget unterscheidet die sensomotorische, verschobene und internalisierte Nachahmung. Die Nachahmung ist nach Piaget Voraussetzung der Entwicklung des symbolischen Denkens (vgl. Piaget/Inhelder 1979, S. 14 f.). Im Gegensatz zum bereits angesprochenen mimetischen Vermögen als einer Voraussetzung der Symbolbildung, das mit dem nachahmenden auch das sinnlich-symbolisch interpretierende Konstru-

¹¹⁷ Zur ästhetischen Erfahrung vgl. Teil I, Kap. 3.2

¹¹⁸ Die Ausführungen in diesem Kapitel stützen sich insbesondere auf folgende Quellen: Piaget/Inhelder 1979, Furth 1981, Ginsburg/Opper 1982, Oerter 1986.

¹¹⁹ Erkenntnis wird als „Strukturierung des Verhaltens als eines Austauschs zwischen Organismus und Umwelt“ (Furth 1981, S. 361) beschrieben. „Noch die elementarste Form perzeptueller Erkenntnis [ist] ... das Ergebnis einer konstruktiven Tätigkeit des mit sinnlichen Daten in Interaktion stehenden Organismus“ (ebd., S. 42). Verhalten impliziert auf jeder Ebene ein gewisses Maß an Erkenntnis über die Umwelt auf seiten des Organismus. „Allgemeine objektive Erkenntnis ist identisch mit Intelligenz“ (ebd., S. 363 f.).

ieren von Wirklichkeit einschließt, ist Piagets Begriff der Nachahmung auf das Imitieren von Mimik, Gestik, Handlung etc. reduziert.

Die erste Phase geistiger Entwicklung nennt Piaget „sensomotorische Intelligenz“. In dieser Periode von der Geburt bis etwa zum Ende des zweiten Lebensjahres werden grundlegende Dimensionierungen der Wirklichkeit entwickelt. Hierzu gehören die Vorstellung vom permanenten Objekt, rudimentäre Vorstellungen von Raum, Zeit und Kausalität. Intelligente Auseinandersetzung mit der Umwelt, ohne Denken im Sinne von innerem Operieren, findet über körperliche Akte statt, das heißt, die Wahrnehmungsaktivitäten sind an die Handlungsebene gebunden. Sensomotorische Nachahmung entwickelt sich im natürlichen Kontext des Vorbildes. Sie trägt entscheidend zur Aneignung von Wirklichkeit und somit zur Intelligenzentwicklung bei: zunächst unsystematisch, rudimentär, im zweiten Lebenshalbjahr zunehmend systematisch. Gegen Ende des ersten Lebensjahres wird die Rekonstruktion eines externen Objektes aus nur teilweise Sichtbarem möglich. Objektpermanenz, die Vorstellung eines konstanten Objektes, auch wenn es nicht anwesend ist, ist die Vorbedingung für das Symbolverhalten, da die Objektbildung die Erkenntnis des zu symbolisierenden realen Ereignisses voraussetzt (vgl. ebd.).

Der Beginn der Symbolbildung zeigt sich in der verschobenen Nachahmung, die eine imitierende Gebärde in Abwesenheit des Vorbildes ist. „Ein Kind, das eine Szene vom vergangenen Tag wiederholt, repräsentiert durch Symbolbildung ein Ereignis, das ihm am vergangenen Tag durch Objektbildung präsent war“ (Furth 1981, S. 133). Die Transformation bereits gelernter Verhaltensmuster auf neue Situationen und damit verbunden die Koordination verschiedener Erkenntnispläne ermöglichen selbständiges Ausprobieren und das Entdecken von zielorientierten Lösungsmöglichkeiten, wie beispielsweise das Wegräumen eines Hindernisses, um an ein Spielzeug zu kommen. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt nach Piaget das kindliche Denken. Denken setzt die Fähigkeit voraus, Bedeutungszusammenhänge innerlich repräsentieren zu können, Symbole für Sinnzusammenhänge zu entwickeln, welche auf der Ebene innerlicher Repräsentation miteinander verknüpft werden können. Die hierfür notwendigen „inneren Bilder“ sind Piaget zufolge internalisierte Formen der Nachahmung jeder sensorischen Modalität. „Nachahmung ist die Quelle der inneren Bilder“ (ebd., S. 92). Denn „wenn ... Nachahmung internalisiert wird, wird sie zur Basis der eigentlichen Repräsentation in der symbolischen ... Funktion“ (ebd., S. 221). Als inneres Bild beschreibt Piaget die Transformation des Wahrgenommenen durch perzeptuelle Aktivität in interne Repräsentation. „Das innere Bild ist ein Produkt der Symbolfunktion, ... die interne Repräsentation eines externen Ereignisses“ (ebd., S. 364). Die Integration von Handlungsabläufen durch motorische Reproduktion des Wahrgenommenen in Handlungsschemata führt zu einem Handlungskonzept, das real nicht ausgeführt, sondern als Vorstellung reproduziert wird. Die geistige Verknüpfung verschiedener interiorisierter Handlungsmuster ergibt die gedankliche Leistung.

Parallel zum Beginn des symbolischen Denkens entstehen erste bildnerische Äußerungen, Kritzelspuren. In diesem Zusammenhang entwickelt Piaget den Begriff der „figurativen Erkenntnis“. Dieser meint eine Form von „Erkenntnis, die sich in einer statischen Weise auf den externen figuralen Aspekt eines Ereignisses

bezieht“ (Furth 1981, S. 364). Bedingung der figurativen Erkenntnis sind Wahrnehmung, Nachahmung und inneres Bild: „Wahrnehmung, Nachahmung und inneres Bild lassen sich ... als drei Instrumente der figurativen Erkenntnis oder, genauer noch, als drei verschiedene Instrumente derselben figurativen Erkenntnis bezeichnen“ (ebd., S. 202). Figurative Erkenntnis beschreibt einen speziellen Erkenntnismodus, der sich auf die äußere Form einer Gegebenheit bezieht, und ist nur im Kontext der Erkenntnis als Strukturierung von Verhalten in Interaktion mit der Umwelt denkbar. Figurative Erkenntnis rekurriert auf die Perzeption gestalthafter, präsentativer Strukturen. Die Beschreibung der figurativen Erkenntnis weist Parallelen auf zur Charakterisierung der anschaulichen Erkenntnis etwa von Arnheim (1996), der präsentativen Erkenntnis bei Langer (1987) oder der ästhetischen Erkenntnis (u. a. Otto 1991) u. ä. Versuchen, eine spezifische nichtsprachliche Form der Erkenntnis begrifflich zu fassen.

Nach Piaget ist der Aufbau der inneren Vorstellungswelt notwendig und erst vom zweiten Lebensjahr an so weit fortgeschritten, daß die Transformation der inneren Bilder in bildnerische Repräsentationen möglich wird. Diese Feststellung wird von Helga John-Winde (1981) bestätigt, die die Entwicklung der Kinderzeichnung auf der Grundlage von Piagets Entwicklungsmodell untersucht: „Ehe es zu dem konkret-anschaulichen Hantieren kommt, muß das Kind eine Entwicklungsstufe durchlaufen, in der ein symbolischer Umgang mit den Dingen und den Ersatzdingen kennzeichnend ist“ (ebd., S. 51).

Die Phase präoperationeller Intelligenz im Alter von ca. zwei bis sieben Jahren gliedert Piaget in das Stadium des vorbegrifflich-symbolischen Denkens (ca. zwei bis vier Jahre) und das Stadium des anschaulichen Denkens (etwa vier bis sieben Jahre). Das vorbegrifflich-symbolische Denken zeichnet sich durch die zunehmende Differenzierung von Symbolhandlungen und dem Erkennen symbolischer Bedeutungen aus. Innerhalb der Sprachentwicklung gewinnen Wortbedeutungen allmählich intersubjektive Gültigkeit. Während Klangbildern zunächst eine individuelle Bedeutung attribuiert wird, was zu verallgemeinernden oder sehr speziellen Wortvorstellungen führen kann, werden die Wortbedeutungen zunehmend präziser.¹²⁰

Anschauliches Denken heißt, daß die gedanklichen Aktivitäten an die konkrete symbolische Vorstellung gebunden sind. Symbole dienen als repräsentationale Objekte, wenn reale Objekte fehlen. Da präoperationelle Erkenntnis abhängig ist von symbolischer Repräsentation, „fehlt den präoperationellen Funktionen ... die Dimension der Reversibilität“ (Furth 1981, S. 144). Ereignisse können nicht unabhängig von unmittelbarer oder symbolischer Anschauung betrachtet werden, das heißt, verschiedene Perspektiven einer Gegebenheit werden nicht gleichzeitig

¹²⁰ Im engen Sinne unterscheidet auch Piaget (vgl. Furth 1981, S. 129) wie Richter (vgl. Teil I, Kap. 3.1.1) in Anlehnung an de Saussure zwischen Zeichen und Symbol. Ein Symbol bezieht sich „direkt auf das Erkennen eines Ereignisses, eben deshalb, weil es vermittels desselben Erkenntnisplanes, der zunächst bei der Konstruktion des erkannten Ereignisses tätig ... war, als eine Repräsentation konstruiert oder aufgefaßt wird“ (Furth 1981, S. 130). Ein Zeichen hingegen verweist auf ein bestimmtes Ereignis. „Ein Zeichen ist ein Signifikator und weist als solches auf ein anderes Ereignis, – das Signifikat – hin“ (ebd., S. 370). Sprachzeichen sind willkürlich und konventionell, sie werden im Sozialisationsprozeß erworben.

wahrgenommen, nicht als dieselbe Gegebenheit anerkannt. Kinder können in der Phase präoperationeller Intelligenz noch nicht mehrperspektivisch denken. Dies zeigt die Irreversibilität solcher Denkprozesse. Externe Ereignisse werden durch die Verbindung mit der subjektiven Erfahrung auf die eigene Person bezogen wahrgenommen. Das hieraus resultierende Verhalten bezeichnet Piaget als Egozentrismus.

Piaget (1926/1994) beschreibt in frühen Forschungsarbeiten anschauliches Denken auch mit den Begriffen „Artifizialismus“ (alle Dinge sind von Menschen hergestellt und belebt), „Animismus“ (alle Dinge sind beseelt, verfügen über ein Bewußtsein und verhalten sich absichtsvoll; häufig auch magisches/mythisches Denken genannt) und „Realismus“ (Geschehnisse werden beurteilt, wie sie stattfinden, unabhängig von Absichten und Umständen).¹²¹ Oswald Kroh (1928/1964) nutzt für den gleichen Sachverhalt den Begriff „physiognomisches Weltbild“ (ebd., S. 73), das den Ausdruckscharakter der Dinge beschreiben soll. Gemeint ist ein Denken, das sich für den Zweck und nicht für die Ursache einer Handlung oder eines Gegenstandes interessiert (phantastischer Realismus bei Kroh), z. B. es regnet, damit die Blumen trinken können (auch anthropomorphes Denken). Die Wurzeln dieses Denkens liegen in der ichbezogenen Weltsicht des Kindes, die Piaget als Egozentrismus bezeichnet: Die Wirklichkeitskonstrukte ergeben sich aus der Ichperspektive, andere Perspektiven werden nicht eingenommen. Zwar können Analogien von einem Sachverhalt zu einem anderen hergestellt werden (vgl. Bühler 1977, S. 85), doch keine komplexen Verknüpfungen. So können verschiedene Gedanken gefaßt werden, diese werden aber kaum systematisch und logisch miteinander verbunden.

In der Phase konkret-operationeller Intelligenz im mittleren Kindesalter (acht bis zwölf Jahre) lösen sich die Denktätigkeiten allmählich von den Anschauungsbildern symbolischer Repräsentation oder realer Situationen. „Erst im Alter von ungefähr sechs Jahren erscheinen die ersten wirklich operationellen Strukturen. Sie bringen mit sich, daß das Kind jetzt reversible Operationen entwickelt, z. B. ein Klassifikationssystem, das durch persönliche Symbole nicht verzerrt ist, obwohl es von solchen Symbolen begleitet sein kann“ (Furth 1981, S. 145). Mit der Beweglichkeit von Denkopoperationen einher geht die Fähigkeit zur Systematisierung, Klassifikation, Konstruktion von Bezugssystemen, zum Ordnen und zum Umgang mit invarianten Begriffen wie Menge, Zeit, Zahlen etc. Deutlich bleibt dennoch der Hintergrund der Anschauung. Zwar wird mit abstrakten Begriffen und Zeichen operiert, das Verständnis dieser beruht aber auf konkreten Erfahrungen, die zumindest exemplarisch gewonnen werden müssen. Gegen Ende der Grundschulzeit ist die Denkentwicklung gekennzeichnet durch Flexibilität und Reversibilität der Denkopoperationen.

In der zweiten Hälfte der Grundschulzeit bestimmt nach Piaget die konkret-operationelle Phase das Denken, Kroh (1964) nennt diese Entwicklungsphase „naiven Realismus“ (ebd., S. 73), in der jede neue Erfahrung und begründete Erkenntnis mit

¹²¹ Die Charakterisierung der Begriffe erfolgt nach Piaget (1926/1994), Garz 1989, S. 113 ff., Möller 1990, S. 54 ff.

Freude aufgenommen und einfache Wirkungszusammenhänge erfaßt werden können. Gegen Ende der Grundschulzeit dominiert der „kritische Realismus“ (ebd.), Sachlichkeit, vergleichen, urteilen, verschiedene Sachverhalte aufeinander beziehen usw. kennzeichnen das Denken. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, unabhängig vom subjektiven Blickwinkel auch andere Sichtweisen einzunehmen. Gesetzmäßigkeiten werden gesucht und Wirkungszusammenhänge geprüft. Generalisierungen sind möglich, diese bleiben aber in ihrer Abstraktion dem Konkret-Anschaulichen verhaftet. Kornelia Möller (1991) weist darauf hin, daß gerade in dieser Altersphase die gedankliche Welt symbolisch dominiert ist (vgl. ebd., S. 70), versteht man Symbole als Mittler zwischen Anschauung und den abstrakten geistigen Konstruktionen, die freilich gleichfalls symbolisch fundiert sind.

„Hypothetisches Denken“ ist ein konstitutives Element der Phase formal-operationellen Denkens (ab zwölf Jahre). Über die konkrete Wirklichkeit hinausgreifend, können hypothetisch-deduktive Ableitungen beliebig kombiniert, verifiziert und falsifiziert werden. Die Fähigkeit zur Abstraktion ermöglicht die Auseinandersetzung mit komplexen logischen Problemen sowie mit philosophischen, metaphysischen u. ä. Themen.

3.3.2 Präsentative Symbolbildung

Mimetisches Verhalten, Empfinden und Handeln wird von Piaget als Voraussetzung von Symbolbildung akribisch beobachtet und beschrieben. Die Symbolbildung arbeitet er als Grundlage der geistigen Entwicklung heraus. Sein Entwicklungsmodell beruht auf der Annahme, daß innere Bilder die Vorstellungsaktivitäten bestimmen, bevor Sprache das Denken dominiert (vgl. u. a. Piaget/Inhelder 1979, S. 498 ff.). Denkentwicklung ist nicht unmittelbar abhängig von begrifflich-sprachlichen Operationen, da Erkenntnisakte nicht notwendig an Sprache gebunden sind. Im Gegensatz zur Sprache werden Symbole vom Organismus selbst produziert oder reproduziert und folgen unmittelbar aus der inneren Erkenntnistätigkeit. Ein Symbol bezieht sich „direkt auf das Erkennen eines Ereignisses, eben deshalb, weil es vermittels desselben Erkenntnisplanes, der zunächst bei der Konstruktion des erkannten Ereignisses tätig ... war, als eine Repräsentation konstruiert oder aufgefaßt wird“ (Furth 1981, S. 130).

Symbolisches Denken eröffnet möglicherweise einen unmittelbaren affektiven Zugang zu künstlerischen Werken, weil es strukturell den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie die symbolischen Ausdrucksformen unterliegt. Da im Grundschulalter die symbolisch-ganzheitlichen Vorstellungen die formal-operationellen Verarbeitungsprozesse dominieren, ist anzunehmen, daß sogar ein spezifisches Vermögen oder auch Interesse vorhanden ist, sich mit symbolisch-präsentativen Ausdrucksformen zu beschäftigen. Im Rezeptionsprozeß werden die inneren symbolischen Vorstellungen ausgeprägt und differenziert.

Für die Kunstrezeption im Grundschulalter ist von Interesse, daß auch Piaget einen Erkenntnismodus formuliert, der eine spezifische ästhetische, nämlich ‚figurative‘, Erkenntnis verspricht, die unmittelbar und affektiv erlangt wird, die Sym-

bolbildung voraussetzt und zugleich symbolisches Denken anregt (vgl. Piaget/Inhelder 1979, S. 497). Allerdings ist es für die Kinder kaum möglich, diese Erfahrung sprachlich wiederzugeben. Gleichwohl können jedoch bildnerische Hervorbringungen der Kinder eine solche ästhetische Erkenntnis spiegeln.

Die inneren Bilder sind Voraussetzung für deren gestalterische Äußerung. Richter (1976a) beschreibt in Anlehnung an Piaget das innere Modell (Symbolhandlung) von Bildvorstellungen als Ergebnis der internalisierten Nachahmung (vgl. ebd., S. 42). Er weist aber gleichzeitig darauf hin, daß die Zeichnung ihrerseits keine einfache Übertragung des inneren Modells in die zeichnerische Realisation sei, sondern das Resultat von Übertragungsvorgängen und Akten zeichnerischer Strukturierung (vgl. ebd.). Der gestalterische Ausdruck präsentativer Symbolisierung unterliegt Transformationsprozessen, die eingebunden sind in operative Denk- und Strukturierungsvorgänge. Zur Erscheinung des symbolischen Denkens gehören neben bildnerischen Hervorbringungen Formen des Spiels und des Traums sowie jede schöpferische Tätigkeit. Während Sprache als soziales Medium der bewußtseinsmäßigen Zensur unterliegt, kann vom Bewußtsein Ausgeschlossenes in der Vergegenständlichung von Vorstellungsbildern transportiert werden.

Noch zu Beginn der Grundschulzeit, so Piaget, zeichnet sich das kindliche Denken durch die zunehmende Differenzierung von Symbolhandlungen und durch das Erkennen symbolischer Bedeutungen aus. Gerade zu diesem Zeitpunkt scheint es deshalb besonders wichtig, die Entwicklung und Ausprägung der Symbolisierungsfähigkeit, z. B. durch den Umgang mit Kunstwerken, zu unterstützen. Aktuelle Kunst liefert mit ihren Irritationen und Umbildungen, den verschiedenen Materialqualitäten und Lebensweltbezügen zahlreiche Anregungen zum symbolischen Ausdruck, der teilweise auch kindlichen Ausdrucksmöglichkeiten entspricht. Ungewohntes und Irritierendes motiviert Sechs- bis Elfjährige, Bedeutung herauszufinden, zu erkennen, Neues zu lernen. Die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt – beispielsweise mit zeitgenössischer Kunst – trägt zur Entwicklung, Differenzierung und Strukturierung von Wirklichkeit bei.

3.3.3 Rezeptionsvoraussetzungen

Die Denkstrukturen von Schulanfängern sind nach Piaget geprägt von der Ich-Perspektive (Egozentrismus) sowie von Irreversibilität, die zwar analoge Sichtweisen erlaubt, jedoch keine komplexen Verknüpfungen. Für die Kunstbetrachtung zu Beginn des Grundschulalters heißt dies, daß unterschiedliche Aspekte eines Werks durchaus verstanden und einzelne Bedeutungsschichten begriffen werden können. Möglicherweise wird damit die Vielschichtigkeit eines Werks erfahren, indes nicht jene Verdichtung im Werk, die eine Synthese der einzelnen Elemente verlangt. Ohnehin kann Letzteres ebensowenig Maßstab von Kunstbetrachtung sein wie der Mathematikunterricht mit Algebra beginnt. Charlotte Bühler (1977) führt exemplarisch für das Verstehen des Kindes im Grundschulalter den Vergleich zwischen Märchen und Drama an: Während das Kind die einfachen Typisierungen im Märchen erfassen könne, gelänge es ihm kaum, die komplexen Geschehnisse und

Andeutungen eines Dramas zu begreifen und zu einem facettenreichen Geflecht zu kombinieren (vgl. ebd., S. 69). Allerdings ist Bühler entgegenzuhalten, daß das Kind das Drama gleichwohl auf seine Weise rezipieren und Teile davon altersadäquat verstehen kann.

Nach Piaget wird in der Mitte der Grundschulzeit das anschauliche, phantastische Denken von Sachorientierung abgelöst, das Denken wird kritischer und flexibler. Mehrfach wurde schon darauf hingewiesen, daß die Phantasietätigkeit wohl eher verdrängt als abgelöst wird. Unabhängig davon stellt sich zunehmend die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ein, zum Vergleichen komplexerer Sachverhalte usw. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Objekten geht nun über das Interesse an materialen, formalen und motivischen Bezügen hinaus: Die Kinder fragen vermehrt nach künstlerischen Intentionen und Wirkungszusammenhängen, nach dem Gesamtœuvre eines Künstlers, biographischen Beweggründen etc. Sie beginnen Darstellungsweisen zu vergleichen, ein eigenes Wertesystem zu bilden und eigene ästhetische Standpunkte zu begründen. Das zuvor subjektive Urteil soll nun bewußt ‚objektiviert‘ werden. Erst mit der Pubertät stellt sich ein zunehmend selbstreflexives Verhalten und Denken ein, das sich mit innerseelischen Prozessen und menschlichen Daseinsqualitäten befaßt. Dem metaphysischen Gehalt eines Kunstwerks begegnen Kinder und Jugendliche erst mit diesem bewußten Zugang zu abstrakten geistigen Fragestellungen, denn das Verstehen des Werks ist abhängig von dem Verstehen des Selbst. Eine kritische Beurteilung künstlerischer Objekte, die vielfältige Kenntnisse und Bildvergleiche voraussetzt, ist erst dann möglich, die Fähigkeit zur ästhetischen Erfahrung jedoch auf jeder Entwicklungsebene.

Ohne der ausführlicheren Kritik an Piagets Entwicklungsmodell vorzugreifen, sei bereits an dieser Stelle angemerkt, daß von Piaget die kognitiven Fähigkeiten im Rahmen der Gesamtentwicklung überbetont und andere Zugänge zur Wirklichkeit vernachlässigt werden. Insofern sind auch die Altersangaben zur Reversibilität des Denkens und damit verbunden zum Perspektivenwechsel problematisch: Die Untersuchungen sind von Piagets Erkenntnisinteresse am Verlauf der kognitiven Entwicklung geleitet, weshalb die Kinder keine Chance erhalten, ihre spezifischen ästhetischen Fähigkeiten zur Anwendung zu bringen.

Mit Dieter Baacke (1995) läßt sich festhalten, daß kleinere Kinder eher unreflektiert in der Welt leben (vgl. ebd., S. 142). Ihr Verhältnis zur Welt ist ganzheitlich bestimmt, eine Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit wird kaum getroffen. „Die älteren Kinder (etwa die 9- bis 12jährigen) leben auch noch in einer magisch-durchtränkten Welt ..., aber gleichzeitig lernen sie, deutliche Grenzen zu ziehen zwischen Vorstellung und Realität; Traum, Hoffnung und Tatsächlichkeit. Dies befähigt sie zur bewußten *ästhetischen Wahrnehmung*“¹²² (ebd.). Damit ist gemeint, daß ältere Kinder die „Schönheit einer Landschaft“ oder die „Sanftheit einer sommerlichen Abendstimmung“ (ebd.) bewußt empfinden und genießen. Kleine Kinder erleben solche Situationen sicher nicht weniger genußvoll, jedoch weniger bewußt. Baacke bemerkt, die Vitalität der Kinder bedürfe der „Verlockung des Unüberschaubaren“ und ihr Streben nach Welterkenntnis suche

¹²² Hervorhebung im Original

„starke Eindrücke“ (ebd.). Die Beschäftigung mit Kunstwerken kann genau dies bieten, unabhängig davon, ob alle Bedeutungsschichten erkannt bzw. synthetisiert werden.

3.3.4 Steuerung von Entwicklung

In Piagets Entwicklungsmodell vollzieht sich die kognitive Entwicklung als zunehmende Ausdifferenzierung von Verhaltensweisen und Denkstrukturen in Korrelation mit deren Kanalisierung und Zentralisierung, wobei eine Integration in bereits vorhandene und deren Adaption an neue Verhaltens- und Denkschemata erforderlich wird. Hierbei bestimmt die interaktive Verknüpfung von Subjekt und sozialer Umwelt entscheidend den Entwicklungsverlauf, welcher sich als kontinuierlicher prozeßhafter Aufbau kognitiver Strukturen in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt zeigt.¹²³ Neben genetisch determinierten Reifungsprozessen konstituiert Handeln als eigenaktive Aneignung von Umwelt die Steuerung der Entwicklung und trägt ursächlich zur fortschreitenden Erweiterung des Handlungsfeldes bei. Ansteigende Mobilität und Stabilität gehen mit der Entwicklung der kognitiven Strukturen einher, Reversibilität und freie Verfügbarkeit von Denkopoperationen sind Voraussetzung für die Fähigkeit zur Abstraktion, die Piaget formales Operieren oder operationelles Denken nennt (vgl. u. a. Piaget 1976, Oerter 1986).

Die von Piaget in seiner genetischen Epistemologie erkannten fundamentalen Austauschprozesse zwischen Organismus und Umwelt führen zu Organisation und Anpassung, d. h. Adaption, der internen Strukturierungen an die Umwelt. Im Gegensatz zur aktiven Konstruktion von Wirklichkeit dominiert das eher passive Aneignen von Wirklichkeit Piagets Modellvorstellung. Die genannten Austauschprozesse haben assimilativen oder akkommodativen Charakter: In Assimilationsprozessen werden Umwelterfahrungen den bereits vorhandenen kognitiven Schemata angepaßt, während bei Akkommodationsprozessen die kognitiven Schemata verändert werden, um Neues aufnehmen zu können. Das Wechselspiel dieser beiden Prozesse kennzeichnet den Charakter der Adaption. Die Bemühung um das kognitive Gleichgewicht nennt Piaget Äquilibration. Dieser Äquilibrationsprozeß gilt als selbstregulativer Prozeß, der durch die permanente Differenzierung von

¹²³ Uneinigkeit besteht in der Piaget-Rezeption darüber, welche Entwicklungseinflüsse ausschlaggebend für das Voranschreiten von Entwicklung in Piagets Entwicklungsmodell sind. Reinhard Fatke und Friedrich Schweitzer (1983) weisen nachdrücklich auf den von Piaget in den 50er Jahren behaupteten sozialen Charakter der Denkentwicklung hin: Piaget betonte zumindest in seinen frühen Schriften entgegen aller Kritik, daß die geistige Entwicklung sowohl von biologischen Faktoren als auch von der Umwelt beeinflusst und die Entwicklung der Intelligenz ausdrücklich mit sozialen Faktoren verbunden ist. „Untersucht wird die Konstruktion von Wirklichkeit, wie das Kind sie aktiv vollzieht, und es wird dargestellt, wie qualitativ verschiedene Konstruktionsweisen einander in der Entwicklung ablösen. Die Konstruktion von Wirklichkeit ist als ein sozialer Prozeß zu verstehen, der mit dem Erziehungsgeschehen unmittelbar verbunden ist“ (Fatke/Schweitzer 1983, S. 110). Diese dezidierte Position zum sozialen Charakter der Denkentwicklung verändert sich in Piagets späteren Arbeiten, was sich nicht nur in den untersuchten Inhalten (Zahlbegriff, Zeitvorstellung, Geometrie, Logik etc.) spiegelt, sondern auch in der ausdrücklich verbalisierten Vorrangstellung der individuellen Vorgänge des geistigen Lebens gegenüber sozialen Einflüssen (vgl. Piaget 1993, S. 15, Fatke/Schweitzer 1983, S. 116).

Strukturen auf ein immer stabileres Gleichgewicht von Individuum und Umwelt ausgerichtet ist (vgl. Piaget 1976 und 1983).

Man könnte vor dem Hintergrund dieses Modells vermuten, daß Irritationen, Widerständiges und Fremdes dazu führen könnten, den Entwicklungsprozeß anzutreiben: Neue kognitive Schemata müßten ausgebildet werden, um das Ungewohnte aufzunehmen und zu verarbeiten, da die vorhandenen Schemata nicht ausreichen und somit Äquilibrationsprozesse auslösen. Es ist jedoch nicht unbedingt das Gefühl eines Mangels, das Entwicklung antreibt, sondern das Streben nach neuem Erleben, das Bedürfnis nach neuer Erkenntnis. Wir handeln nicht nur dann, wenn wir uns im sogenannten Ungleichgewicht befinden. Verhalten wird in Piagets Modell in Richtung passiver Aneignung definiert: Das Moment der Aktivität bleibt der steten Anpassung vorbehalten, der Adaption, gleichgültig, ob diese assimilativ oder akkommodativ verläuft. Die aktive Konstruktion von Wirklichkeit wird wenig betont, obgleich es Piagets Verdienst ist, das Kind als aktives Wesen zu begreifen, das die Welt für sich strukturiert. Daß das Kind sich dabei selbst verändert, hat Piaget erkannt, es beeinflusst jedoch auch die Umwelt mit seiner Aktivität in entscheidendem Maße, ebenso wie die materiale, sinnliche Umwelt das Handeln bestimmt (vgl. u. a. Gudjons 1986, Oerter 1993, Baacke 1995). Das kindliche Streben nach Erfahrung und Wissen ist als fundamentale Basis ästhetischer Erkenntnis wie jeglichen Lernens überhaupt anzunehmen.

3.3.5 Kritische Anmerkungen und Folgerungen

Piagets Theorie stützt sich auf Laborversuche mit einzelnen Kindern, in denen die reale Lebenssituation ausgeklammert wird. Situatives Erleben sowie spezifische Sozialisationsbedingungen überlagern die Ergebnisse zu den Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung, individuelle Besonderheiten und soziale Faktoren werden zugunsten der Verallgemeinerung ausgeklammert. Nochmals muß betont werden, daß sich Entwicklung kontinuierlich und nicht in stufenartigen Phasen vollzieht. Jedes Phasenmodell läuft Gefahr, zum Bewertungsmaßstab zu werden und individuelle Unterschiede zu wenig zu berücksichtigen. Spezielle lebensweltliche Konstellationen können den Entwicklungsverlauf in vielfältiger Hinsicht beeinflussen, was gegen eine Fixierung bestimmter Entwicklungsstufen spricht.

Kritik an Piagets Frage-Antwort-Methode zur Erforschung kindlicher Denkweisen faßt Möller (1991) zusammen: Das Frage-Antwort-Verfahren ist wenig geeignet, den kindlichen Denkstrukturen nachzugehen (vgl. ebd., S. 78). Das Kind kann sich kaum ernsthaft mit einem Problem beschäftigen, da Problemverständnis und -einsicht nicht gefordert werden. Die Einzelbefragung stellt das Kind zudem nicht vor die Notwendigkeit, Aussagen erläutern zu müssen. Piaget stellt typische Erwachsenenfragen, die seiner Theorienbildung entsprungen sind, keineswegs aber kindliche Fragestellungen präsentieren.

Käte Meyer-Drawe (1988) weist auf den Erwachsenenblickwinkel und damit verbunden die defizitäre Einschätzung kindlicher Entwicklung von Piaget hin: „Piaget bleibt in gewisser Weise blind für die Reichhaltigkeit kindlicher Milieuwelten. Als

promovierter Biologe und engagierter Mathematiker übersieht er, daß diese noch nicht beherrscht sind von einem mathematischen logos. Das Kind hat Möglichkeiten, die wir nicht mehr haben ...“ (ebd., S. 128). Mit diesem Vorwurf verquickt Meyer-Drawe methodische mit inhaltlicher Kritik: Methodisch wirft sie Piaget vor, aus der Sicht des Erwachsenen kindliche Fähigkeiten defizitär einzuschätzen, wobei dies die Frage nach dem Maßstab impliziert, der zur Beurteilung eines Sachverhalts angelegt wird. Meyer-Drawe bewegt sich auf der gleichen Ebene defizitärer Einschätzung, wenn sie behauptet, Erwachsene haben die entsprechenden Fähigkeiten verloren. Inhaltlich ist Meyer-Drawes Argumentation zu folgen, wenn gemeint ist, daß Piaget das originäre, phantastische Denken der Kinder nicht als Mittel zur Konstruktion bedeutsamer Wirklichkeitsmodelle anerkennt und daß mit seinen Fragen die Interessen der Kinder nicht berührt werden. Die geistige Entwicklung ist mit der kindlichen Emotionalität, den Bedürfnissen, Wünschen und Ängsten eng verwoben und kann nicht unabhängig davon gesehen werden. Würden mit der Untersuchung des kindlichen Denkens zugleich Inhalte gestreift, die dem kindlichen Interesse entsprechen, könnten möglicherweise andere Ergebnisse die Folge sein.

Generelle Kritik an der kognitiven Entwicklungstheorie in bezug auf die Prävalenz rationalistischer Erkenntnisweisen wurde bereits mehrfach geübt: Piagets entwicklungspsychologische Untersuchungen konzentrieren sich auf kognitive Prozesse, wobei ihm die wechselseitige Abhängigkeit leibseelischer und kognitiver Prozesse, inhaltlicher Interessen, emotionaler Bedürfnisse usw. aus dem Blickfeld gerät. Mit den vorangegangenen Erläuterungen zur Ausbildung der Symbolisierungsfähigkeit konnte die Verbindung von affektiven und kognitiven Strukturen im ästhetischen Verhalten aufgezeigt werden. Die Bereiche leiblicher, emotionaler und sozialer Entwicklung sind untereinander sowie mit den geistigen Operationen unlösbar verwoben. Phantasie und Einbildungskraft, mimetisches Verhalten und symbolisches Denken werden in Interaktion mit der individuellen Lebenswelt relevant und sind konstitutive Voraussetzungen zur Symbolbildung, die leiblich verankert ist. Kinder verfügen über ganzheitliche Erkenntnisweisen, die spezifische Erkenntnisgewinne ermöglichen, auch wenn diese nicht sogleich in Sprache transformierbar sind.

Indikator geistigen Vermögens – gerade von Sechs- bis Elfjährigen – ist für Piaget u. a. die Fähigkeit zum reversiblen, flexiblen Denken. Daran anschließend führt Kohlberg das Kriterium der Perspektivenübernahme für die Moralentwicklung aus. Die Reduktion des Vermögens zur Perspektivenübernahme auf kognitive Operationen kritisiert Doris Schuhmacher-Chilla (vgl. 1995, S. 22 ff.). Sie geht davon aus, daß auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ästhetisch fundiert ist, denn implizite Vorstellungsbilder sind ebenfalls gekoppelt an die leiblich vermittelte Geste, an sinnlich erfahrbare Symbole. Nur so könne das Paradigma der Perspektivenübernahme als ästhetische Kompetenz verstanden werden, die u. a. auch im mimetischen Verstehen beinhaltet sei. „Es wird behauptet, daß die anthropologische Voraussetzung der Perspektivenübernahme mit der Sinnkategorie zu fassen ist, die allerdings nicht als dem Subjekt nachgängig zu verstehen ist, sondern als ein soziologischer Grundbegriff; weiter, daß dieser Sinn, der in sozialer Handlung liegt, eine grundlegend ästhetische Komponente hat, die im weiteren Verlauf der empirischen Forschung zur Perspektivenübernahme nicht beachtet wurde“ (ebd., S. 23).

Zugleich reklamiert Schuhmacher-Chilla (ebd., S. 26) die vorrangige Bedeutung der Perspektivenübernahme auch für die ästhetische Erfahrung: „Voraussetzung dieser nicht-kognitiv reduzierten Perspektivenübernahme ist die ... Verbindung von Perspektivenübernahme und Selbstbild. Der Begriff des Selbstbildes ist dabei nicht theoretisch vordefiniert und festgelegt, sondern ergibt sich prozessual über die Haltung des Hinwendens zu den anderen und zu sich selbst. Die so angesprochene ästhetische bzw. aisthetische Haltung ist eher über die Thematisierung der Bilder und der ihnen unterschiedlichen zugeordneten Art und Weise der (auch vorsprachlichen) Beziehung zu erklären als über die interdisziplinäre Mischung verschiedener Paradigmen, deren anthropologische und philosophische Grundlagen nicht berücksichtigt werden“¹²⁴ (ebd., S. 27).

Die rigide Kopplung alterstypischer Fähigkeiten und Entwicklungsvoraussetzungen an den kognitionspsychologisch geprägten Begriff der Perspektivenübernahme ist fragwürdig und kann nur eingeschränkt für das ästhetische Verstehen geltend gemacht werden, da das Verhältnis des Kindes zur Welt symbolisch strukturiert ist und leiblich fundierte, symbolisch-anschauliche Erkenntnisweisen in diesem Begriff regulär nicht enthalten sind. Empathisches und affektives Verstehen, das nichtsprachlich und sinnlich-symbolisch geprägt ist, wird im Begriff der Perspektivenübernahme nicht einbezogen. Das Vermögen zum Perspektivenwechsel kann etwa im Kontext eines für Kinder bedeutungsvollen Sinnzusammenhangs bereits im Vorschulalter in Erscheinung treten (vgl. Freese 1989, Fatke 1994).

Dieter Baacke (1995) stellt fest, daß Kinder in der mittleren Grundschulzeit durchaus zu einem Perspektivenwechsel in der Lage sind, daß sie ungewöhnlich genau wahrnehmen und beobachten können sowie besonders in diesem Alter befähigt sind, Widersprüchliches zu entdecken und Deutungshypothesen zu formulieren (vgl. ebd., S. 141). „Insofern haben 9jährige ein gewisses Optimum erreicht: Sie denken nicht zu kompliziert, verlieren sich nicht in weitergehenden Abstraktionen, sondern bleiben sachbezogen konzentriert, ohne doch die notwendige Flexibilität vermissen zu lassen, wenn sie ihr Wahrnehmungsurteil ändern müssen. Tatsächlich sind Kinder in diesem Alter, wie jede Altersbeobachtung bestätigen kann, äußerst scharfblickende, aufmerksame und treffend erkennende Beobachter. Sie sind längst in der Lage, Dinge auch aus der Perspektive anderer zu betrachten“ (ebd.).

Als ästhetische Kompetenzen nennt Schuhmacher-Chilla Einbildungskraft, Phantasie und Kreativität sowie handwerklich-praktisches Tun – Fähigkeiten, über die Kinder im Grundschulalter, wie gezeigt werden konnte, in besonderer Weise verfügen. Darüber hinaus wird das kindliche Denken zu Beginn der Grundschulzeit als mythisch, magisch, animistisch, phantastisch u. ä. bezeichnet. Rudolf Arnheim (1979) oder Max Kläger (1995) beispielsweise heben besonders das kindliche Vermögen zum anschaulichen Denken hervor. Bezeichnet man „Denken“ als innerliches Schalten und Walten mit eigenen Vorstellungen, Gefühls- und Willensregungen, Erinnerungen, Erfahrungen, Erwartungen und auch Begriffen, als Umgruppieren von manifesten und latenten Bewußtseinsinhalten (vgl. Schischkoff 1982, S.

¹²⁴ Hervorhebung im Original

113), dann wird deutlich, daß Denken nicht notwendig an Begriffe gebunden ist. Nichtsprachliches ästhetisches Denken ist ein Erkenntnismodus, der auf Phantasie und Einbildungskraft, Symbolisierungsfähigkeiten und Anschauung rekurriert, Fähigkeiten, die Sechs- bis Elfjährige durchaus besitzen. Ästhetische Reflexion tritt im ästhetischen Verhalten ebenso zutage wie in ästhetisch-praktischen Hervorbringungen.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß die symbolisch strukturierte Konstruktion von Wirklichkeit im Kindesalter noch nicht von diskursiven Aneignungsformen überlagert ist und insofern zu spezifischen ästhetischen Erfahrungs- und Erkenntnisweisen befähigt.¹²⁵ Auch die kognitive Entwicklungstheorie Piagets kommt nicht umhin, einen spezifischen Erkenntnismodus anzuerkennen, der auf ästhetische Fähigkeiten rekurriert, sowie die Bedeutung der Ausbildung präsentativ-symbolischer Denkprozesse zu konstatieren. Die Ausführungen haben hinsichtlich der kindlichen Rezeptionsbedingungen bestätigt, daß Grundschul Kinder über ästhetische Kompetenzen zur Kunstrezeption verfügen und daß in gewisser Weise auch Perspektivenwechsel nicht nur möglich sind, sondern mit der ästhetischen Erfahrung am Werk auch geübt werden können.

3.4 Handeln: Basis von Entwicklung

Die russische Handlungstheorie sieht Entwicklung und Symbolbildung vorrangig durch die Tätigkeit im Umgang mit Gegenständen und Personen begründet. Diese Sichtweise ist nicht nur für den Prozeß der Persönlichkeitsbildung aufschlußreich, sondern kann auch in bezug auf den produktiven Umgang mit Kunstwerken gewinnbringende Erkenntnisse bieten, denn ästhetische Praxis ist symbolisch strukturierter handelnder Umgang mit Material. In diesem Rahmen ist es nicht möglich, divergente handlungstheoretische Ansätze in ihrer Komplexität und in ihren unterschiedlichen Ausprägungen darzustellen.¹²⁶ Es werden deshalb lediglich die für den vorliegenden Forschungszusammenhang relevanten Aspekte erläutert.

¹²⁵ Die Auffassung, daß Sechs- bis Elfjährige über ein ausgeprägtes ästhetisches Vermögen verfügen, läßt sich mit Erkenntnissen der modernen Hirnforschung untermauern: Ursula Mildner (1994) weist auf eine Reihe diesbezüglicher Untersuchungen hin, die aufzeigen, daß das Gehirn bei Kindern weitgehend symmetrisch ausgebildet ist, während bei Erwachsenen unseres Kulturkreises die linke Hirnhemisphäre dominiert (vgl. ebd., S. 100). Entsprechend der Aktivierung und Nutzung der jeweiligen Gehirnteile entwickeln sich Wahrnehmungsmuster und Denkstrukturen. Welche Auswirkungen die Bevorzugung der linken Hirnhälfte für das Denken und die Wirklichkeitskonstruktion haben kann, wird im folgenden deutlich: „In der linken Hälfte des zerebralen Gehirns spielen sich die logischen, analytischen, quantitativen und tatsachenorientierten Denkprozesse ab, die mit gerichteter Sprache, Zeit und Zahl zu tun haben. In der rechten Hälfte ereignen sich dagegen die holistischen, intuitiven, synthetisierenden und integrierenden Denkprozesse; Merkmale hier sind die räumliche Orientierung und das bildliche Denken. Diese Seite des Gehirns ist in der Bildverarbeitung dominant. In der linken Seite des limbischen Gehirns wiederum finden die geplanten, organisierten, detaillierten und sequentiellen Prozesse statt; in seinem Pendant rechts die emotionalen, zwischenmenschlichen, gefühlsorientierten und kinästhetischen“ (ebd.).

¹²⁶ Vgl. hierzu u. a. Aebli 1993, Leontjew 1977, Jantzen 1986; aus didaktischer Sicht Gudjons 1986, S. 35ff.; aus kunstpädagogischer Perspektive Schoppe 1991

Aus handlungstheoretischer Perspektive gilt als Grundlage von Entwicklung der Umgang mit der personellen und gegenständlichen Lebenswelt. Insbesondere die russische Handlungstheorie (vgl. u. a. Leontjew 1977) versteht die Tätigkeit des Subjekts als Bindeglied zwischen Individuum und Umwelt, da Gegenstände, die das Kind handelnd erfährt, die Schnittstelle zwischen Individuum und Umwelt bilden. Handeln ist auf Gegenstände gerichtet, bzw. die Handlung vollzieht sich im Umgang mit Gegenständen. „Die Grundlage der Tätigkeit – ihr ‚konstituierendes Merkmal‘ – ist ihre *Gegenständlichkeit*“¹²⁷ (ebd., S. 24). Die individuelle Lebenserfahrung wird in reziproker Abhängigkeit von gesellschaftlich vermittelter sozialer und materieller Umwelt konstituiert, das heißt, Entwicklung vollzieht sich handelnd in Wechselwirkung von Subjekt und Umwelt (vgl. ebd.). Karl-Josef Pazzini (1983), der ebenfalls zeigt, daß die gegenständliche Umwelt als wesentlicher Sozialisationsfaktor angesehen werden kann, weist der gegenständlichen Umwelt den ‚archaischen‘ Charakter eines sinnlich erfahrbaren Symbolsystems zu (vgl. ebd., S. 241).

„Die Tätigkeit des Menschen ist die Substanz seines Bewußtseins“, erklärt Leontjew (1977, S. 61). Mit der Tätigkeit entwickelt der Mensch sein Verhältnis zur Welt. Die Tätigkeit konstituiert Wirklichkeit in zweifacher Weise: Einerseits wird die gegenständliche Umwelt durch menschliche Handlungen hervorgebracht, also Kultur gebildet, andererseits bilden die Gegenstände das Subjekt, und es wächst damit in eine vorhandene Kultur hinein. In dem durch die Handlung gesteuerten Wechselspiel von Individuum und Umwelt wirken sowohl die Eigentätigkeit des Kindes als auch die prägende Kraft personeller und materieller Gegebenheiten auf die Entwicklung.¹²⁸

Mit der Tätigkeit als Begründung von Entwicklung und Erkenntnis hebt Leontjew den „besonderen Beitrag der Sinnlichkeit zum individuellen Bewußtsein“ (ebd., S. 50) hervor, der mit jeder Handlung einhergeht. Bewegungen sind ebenso selbstverständlicher Bestandteil einer Handlung wie das haptische und akustische Empfinden etc. „Das Wesen der psychischen sinnlichen Abbilder besteht in ihrer Gegenständlichkeit, darin, daß sie in der Tätigkeit entstehen, welche das Subjekt praktisch mit der äußeren gegenständlichen Welt verbindet“ (ebd.). Die verinnerlichten Handlungen dienen als Grundlage der geistigen Operationen. Leontjew nennt Interiorisation im Anschluß an Piaget jenen Übergang, „in dessen Ergebnis sich die ihrer Form nach äußeren Prozesse, welche sich an und mit gleichfalls äußeren stofflichen Gegenständen vollziehen, in geistige, in Bewußtseinsprozesse umwandeln, wobei sie einer spezifischen Transformation unterworfen werden: Sie werden verallgemeinert, sprachlich objektiviert, verkürzt, und – was die Hauptsache ist – sie gehen über die Leistungsmöglichkeiten der äußeren Tätigkeit hinaus“ (ebd., S. 30).

¹²⁷ Hervorhebung im Original

¹²⁸ Leontjew (vgl. 1977, S. 33ff.) trifft folgende terminologische Unterscheidung, der allerdings aufgrund ihrer Spezifik nicht weiter gefolgt wird: Die Tätigkeit ist dem Handeln übergeordnet und kennzeichnet ein allgemeines menschliches Verhalten. Handlungen hingegen sind intentional und zielgerichtet, konkreter und zielorientiert auf eine Situation gerichtet. Es können gleichermaßen äußere und verinnerlichte Handlungen gemeint sein. Der Begriff „Operation“ charakterisiert den Akt des Handelns: „Die Verfahren des Handlungsvollzugs nenne ich Operationen“ (ebd., S. 36). Auch automatisierte Handlungen, die wenig oder sogar unbewußt vollzogen werden, sind nach Leontjew Operationen. Demgegenüber nennt Piaget eine Operation eine besondere geistige Tätigkeit, die erst auf einer bestimmten Entwicklungsstufe erreicht werden kann.

Die äußere materielle Handlung spiegelt sich als innere psychische Tätigkeit wider. Die Aneignung von Bedeutung und damit auch die Bildung von Begriffen erwächst aus „der äußeren Tätigkeit des Kindes mit gegenständlichen Objekten und in der Kommunikation“ (ebd., S. 52). Diese Auffassung von Entwicklung lehnt sich an die Theorie der Symbolbildung von Piaget an. Leontjew betont allerdings stärker das dialektische Person-Umwelt-Verhältnis in der Entwicklung.¹²⁹ Damit verbunden ist die Aneignung gesellschaftlicher Strukturen und deren Widerspiegelung im Bewußtsein. Zwar erklärt Leontjew, daß die Widerspiegelung durch die individuellen Voraussetzungen des Subjekts gebrochen wird (vgl. ebd., S. 54), doch individuelle Bedingtheiten werden in ihrer Relevanz für den Entwicklungsprozeß in Leontjews Modell stark reduziert.¹³⁰

Hans Aebli (1980/1993) entwickelt die kognitive Theorie Piagets durch die Integration handlungstheoretischer Aspekte weiter und stellt dabei die Handlung als Fundament des Lernens heraus.¹³¹ Während Piaget die kognitive Entwicklung von der Abstraktion einer Gegenstandsvorstellung ableitet, betont Aebli die Abstraktion, die sich auf die Handlung bezieht: „Objekte treten in unserer Hinsicht zuerst im Rahmen von Handlungen auf. Zwar kann es im Verlauf der phylogenetischen und der ontogenetischen Entwicklung dazu kommen, daß sich der Mensch ein Bild von Wirklichkeit aufbaut, das von seinen spezifischen Handlungsinteressen mehr oder weniger unabhängig ist. Aber auch dann bleibt noch, was wir über Wahrnehmung gesagt haben: daß die Darstellung der Wirklichkeit, der Aufbau ihres Bildes, selbst ein Akt des Subjekts ist und in dieser Hinsicht dem Handeln und dem Operieren gleicht. Die Gegenstände und die Phänomene der Welt sind in dieser Sicht Objekte von Darstellungshandlungen“ (Aebli 1993, S. 217). Ist die auf das Objekt bezogene Handlung internalisiert, entwickelt sich die Fähigkeit, die Handlung vom konkreten Gegenstand zu lösen: Diese Handlungen können dann gestisch (symbolisch) ausgeführt werden, das Objekt muß nicht vorhanden sein (z. B. Gesten des Essens oder Trinkens).

Der Symbolisierungsprozeß entsteht zwar aus dem Tun, er ist jedoch mehr als die bloße Verinnerlichung einer Handlung.¹³² Erst mit zunehmendem Abstraktions-

¹²⁹ Leontjew teilt zwar Piagets Auffassung, daß sich das Denken nicht aus bloßen Wahrnehmungsvorgängen entwickelt, sondern daß zum einen die Handlung Voraussetzung der Denkstrukturen ist, zum anderen sich die operativen Schemata ihrerseits weiterentwickeln, er betont jedoch den Gegenstandsbezug im Handeln als gesellschaftliche Tätigkeit, die Erfahrungen der Menschheit in sich trägt.

¹³⁰ Eine Überbetonung der Rolle des gesellschaftlichen Umfeldes gegenüber der Bedeutung des Subjekts ist kritisch anzumerken. Inhaltliche Abstriche müssen ebenfalls im Hinblick auf die ideologischen Verzerrungen in bezug auf die Entwicklung des Kindes zur „sozialistischen Persönlichkeit“ gemacht werden.

¹³¹ Herbert Gudjons (1986) begründet mit der Handlungstheorie darüber hinaus offene Lehr- und Lernformen – etwa im Projektunterricht.

¹³² Äußere Handlungen, die interiorisiert werden, unterscheiden sich von den in der Vorstellung durchgeführten Handlungsakten dadurch, daß die Gegenstände der Handlung fehlen, der konkrete sinnliche Umgang mit dem Handlungsobjekt fehlt. Die Ergebnisobjekte einer äußeren Handlung werden im Handlungsakt zu neuen Handlungsobjekten für weitere Handlungsvollzüge. Stellvertretend für Handlungsobjekte tritt im Vorstellungsakt das Wort. Der Sprachakt kann externalisiert werden, der Vorstellungsakt jedoch nicht ohne die weitere gestaltende Übertragung in ein Material. Piaget skizziert einen doppelten Transformationsprozeß: externe gegenstandsbezogene Handlungen werden zu bildhaften inneren Handlungen, der internen konkreten Handlung folgt ein Wandel zur abstrakt-formalen internen Operation.

vermögen bilden sich die kognitiven Strukturen aus: „Verinnerlichte Handlungen sind vorgestellte Handlungen, keine Operationen“ (ebd., S. 213). Operationen bilden ein strukturelles Gerüst, dessen Voraussetzung die Handlung ist. Erst die Reduktion der verinnerlichten Handlung auf dieses Gerüst bildet die Operation (vgl. ebd., S. 213 ff.). „So können wir eine Operation eine abstrakte Handlung nennen“ (ebd., S. 216). Im Bemühen um eine Strukturierung der Handlung entsteht ein kognitiver Prozeß. Operationen sind beweglicher als die Vorstellung, da sie leichter strukturierbar sind als die an konkrete Objekte gebundenen Handlungen.

Aneignung und Vergegenständlichung

Versteht man den Lebensprozeß als System von Handlungen, so fungiert die Handlung als wesentliches Medium zwischen Objektwelt und Subjekt innerhalb eines umfassenden gesellschaftlichen Wirkungszusammenhangs. Die handelnde Aneignung von Wirklichkeit kennzeichnet Lernprozesse und damit auch die Persönlichkeitsentwicklung. Dabei kommt der Selbsttätigkeit ein entscheidender Stellenwert zu, denn durch die Eigenaktivität wird das Verhältnis zur Wirklichkeit konstituiert. Gleichwohl impliziert der Begriff „Aneignung“ eher die Anpassung an Umwelt als die aktive Konstruktion von Wirklichkeit. Kinder sind aktiv gestaltende Teilhaber an der Welt. Die handlungstheoretischen Ansätze verkennen, daß das Kind ebenfalls auf die Lebenswelt einwirkt und diese mitbestimmt: „Unter anthropologischem Aspekt liegt der Akzent stark auf der Seite der rezeptiv-verarbeitenden Fähigkeit des Menschen ... (es) dominiert der Prozeß ‚von außen nach innen‘“ (Gudjons 1986, S. 39). Darüber hinaus kann die unkonventionelle Handhabung der gegenständlichen Umwelt als kreativer, phantasievoller Umgang mit der Welt in diesem Konzept ebenso wenig Niederschlag finden wie die kindlichen Emotionen, Bedürfnisse und Interessen dies können (vgl. ebd., S. 40).

Zur Charakterisierung der konstruktiven Dynamik von Handlungsprozessen im Ich-Umwelt-Verhältnis stellt Rolf Oerter (1993) der Aneignung von Wirklichkeit die Vergegenständlichung gegenüber (vgl. ebd., S. 183). Vergegenständlichung „bildet die nach außen gerichtete Komponente der Handlung und führt zu Ergebnissen, die längere oder kürzere Zeit fortbestehen. Vor allem aber erzeugt sie Gegenstände selbst. Vergegenständlichungen im kindlichen Spiel sind Produkte des Bauens und Malens ebenso wie der Umgang mit umgedeuteten Gegenständen im Symbolspiel oder die Beteiligung an einem Singspiel (ein Gegenstand, der nach der Aktion wieder verschwindet)“¹³³ (ebd.).

Jede Transformation innerer (emotional-affektiver wie kognitiver) Prozesse in eine nach außen gerichtete Tätigkeit ist insofern eine Form der Vergegenständlichung. Dies kann sowohl ein Rollenspiel sein – ohne Bezug zu einem konkreten Gegenstand – als auch ein Schaffensprozeß, in dem ein Produkt entsteht. „Auch die Konzeptualisierung und Verwirklichung eines Phantasie- und Rollenspiels als immateriellem Gegenstand bildet eine Form der Vergegenständlichung“ (ebd.). Durch die Hervorbringung erfährt sich das Kind als aktives Wesen, das Einfluß auf die Umwelt ausübt, Wirkungen erkennt und Reaktionen prüft. „Gegenstände, die

¹³³ *Einschub im Original*

man selbst hergestellt hat, bilden gewissermaßen entfernte Bestandteile des Selbst, man trägt ein Stück von sich in die Umwelt hinein“ (ebd.). Reflexives Verhalten entspricht nach Oerters Kategorisierung der Aneignung, produktives Verhalten der Vergegenständlichung.¹³⁴ Jede Vergegenständlichung bedeutet eine Veränderung der gegenständlichen Welt. Die Äußerung basiert auf kulturellen Erzeugnissen und bringt ihrerseits wiederum Kultur hervor.

Im produktiven Umgang mit zeitgemäßen Kunstwerken werden Kinder zur handelnden Kulturaneignung befähigt und können mit der Tätigkeit zugleich ihre Symbolisierungsfähigkeiten entwickeln. In der ästhetischen Praxis konkretisiert sich die Chance, die von der Handlungstheorie hypothetisch beschrieben wird: Persönlichkeitsentwicklung findet im handelnden Umgang mit Gegenständen und Materialien statt, gestalterische Lösungen werden im Tun entwickelt. Dies kann zur Differenzierung von Wahrnehmungsstrukturen und zur Ausbildung von Wirklichkeitskonstruktionen führen, denn auf der Basis konkreten Handelns wird der Aufbau innerer Handlungsmuster erweitert: Der Prozeß der Symbolbildung findet statt. „Handlungsschemata sind im Handlungswissen oder Handlungsgedächtnis gespeicherte Handlungselemente“ (Gudjons 1986, S. 42). Das Ausdrucksrepertoire differenziert sich in der ästhetischen Tätigkeit und trägt zugleich zur Erkenntnis am künstlerischen Objekt bei, wenn das sogenannte Handlungsgedächtnis aktiviert wird. Überdies wird die Handlung im Ergebnis ästhetischer Praxis objektiviert und kann damit Anlaß zur Reflexion über die Handlung sein. Denken und Machen bilden eine Einheit: „Beim konstruktiven Bauen oder auch bei der praktischen Umsetzung einer Bildidee oder der Lösung einer bildnerischen Problemstellung (werden) ständig Entscheidungen im Sinne der denkenden Antizipation möglicher Handlungsfolgen getroffen“ (Legler 1979, S. 10 f.).

Die Handlungstheorie vertieft die Einsichten für die Entwicklung des ästhetischen Vermögens: Die Betonung des handelnden Umgangs mit der gegenständlichen Umwelt als wesentlicher Einflußfaktor der Persönlichkeitsbildung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Tuns, die Gegenstände und deren Aufforderungscharakter. Diese Aspekte sind konstitutive Bestandteile des ästhetischen Prozesses und der produktiven Erfahrung mit Kunstwerken. Sie gewinnen vor dem Hintergrund, daß in der Gegenwartskunst die Handlung (Sammeln, Ordnen, Agieren usw.) zum Teil zur künstlerischen Strategie erhoben wird, doppelte Relevanz.

¹³⁴ In Piagets Erkenntnismodell sind Assimilation und Akkommodation als Formen der Aneignung zu verstehen. Oerters erweitert dieses Modell, indem er der Aneignung das dialektische Korrelat Vergegenständlichung gegenüberstellt und somit zu einem Erkenntnismodell gelangt, das das Individuum als aktives, die Welt konstituierendes und veränderndes Wesen begreift. In Anlehnung an Piagets Äquilibriummodell erläutert Oerters (vgl. 1993, S. 185) die Begriffe Aneignung und Vergegenständlichung: Assimilatorische Aneignung findet beispielsweise beim Fernsehen statt, sofern das Kind die Inhalte mit seinen subjektiven Erlebnissen und Erinnerungen verknüpft und sich daran orientiert. Beim Buchlesen, der Kunstrezeption o. ä. kann mit der Aneignung der Akkommodationsprozeß verstärkt zum Tragen kommen: Ein Stück kultureller Umwelt wird übernommen und besetzt. Vergegenständlichung tritt ein, wenn eigene Phantasien, Vorstellungen oder Geschichten entwickelt und weitergesponnen werden. Die Verbindung von Assimilation und Vergegenständlichung zeigt sich besonders im Symbolspiel, „bei dem das Kind quasi neue Gegenstände und Handlungen erzeugt, ohne sich an die kulturelle Realität zu halten“ (ebd., S. 185). Konstruktionsspiele, bei denen Gebrauch und Funktionalität des Hervorgebrachten dominieren, stehen unter dem Vorzeichen der Akkommodation und Vergegenständlichung.

„Kunstwerke als verdinglichte geistige Abbildung streben zum Ende unseres Jahrhunderts nicht mehr die Wiedererkennbarkeit, sondern eine Erkennbarkeit an, die im Machen sich ausformuliert. Chiffre und Geste, Zerlegung und Aufbau, Anrufung und Vergegenwärtigung: in allen Varietäten des Vorgehens ist das handelnde Subjekt in seinem Zugriff auf Welt enthalten. Nicht mehr auf die Kunst allein bezieht sich solche Kunst, sondern auch auf die Revitalisierung des alten Konnexes zwischen Kunst und Welt“ (Krempel 1994, S. 11).

Gegenwartskunst präsentiert unterschiedliche Produktionsverfahren, die Ausdrucksformen im ästhetischen Verhalten von Kindern erweitern und die zum Identitätsstiften beitragen können, besonders wenn sie Anlaß zu eigener ästhetischer Praxis werden. Die verschiedenen künstlerischen Ausprägungen der Spurensicherung, beispielsweise von Nikolaus Lang, Anna Oppermann oder Dorothee von Windheim, können anregen, eigenen, individuellen Spuren zu folgen und diese zu dokumentieren. Für Land Art-Künstler wie Andy Goldsworthy oder Richard Long ist der handelnde Umgang mit der Natur bzw. bei Long das Wandern in der Natur konstitutives Moment ihrer künstlerischen Praxis. Marcel Broodthaers dokumentiert und kritisiert u. a. das museale Sammeln, Wolfgang Laib inszeniert mit monatelang gesammeltem Blütenstaub, der Plastiker Ansgar Nierhoff stellt in einigen Werken systematisch den Herstellungsprozeß einer Skulptur innerhalb des jeweiligen Werks dar, Gerhard Richter zeigt mit seinem Bilder-Atlas Ausschnitte seiner malerischen Produktion. Performances von Marina Abramovic oder Lili Fischer leben u. a. von der Handlung oder stellen die Überreste ihrer Performances (wie häufig etwa auch Franz Erhard Walther) zur Schau. Diese und viele weitere Beispiele zeitgenössischer Kunst können verdeutlichen, daß Kinder im Dialog mit solchen und ähnlichen Werken zahlreiche Anregungen zum subjektiven ästhetischen Tun erhalten können. Jedes einzelne künstlerische Objekt hält eine Chance bereit, ästhetische Zugriffsweisen auf Wirklichkeit zu entfalten. Die Kinder lernen neue ästhetische Ausdrucksweisen kennen und können darüber zugleich die entsprechenden Kunstrichtungen kennenlernen. Die Begegnung mit zeitgenössischer Kunst bietet Anstöße, das eigene Verhältnis zur Welt zu reflektieren. Das Werk kann anregen, im handelnden Umgang mit Dingen und Materialien Wirklichkeit anders und neu zu erfahren – was wiederum neue Zugänge zum Kunstwerk eröffnet.

3.5 Zur Bedeutung von Materialvalenzen

„Machen ist ein Manipulieren mit Materialien, deren Eigenschaften im probierenden Umgang erfahren werden. Materialreiz, Werkzeuggebrauch und latente Vorstellungsbestände bewegen die Phantasie und lösen Handlungen aus, die auf Umgestaltung gerichtet sind“ (Ebert 1971, S. 18).

Im ästhetischen Prozeß und in der ästhetischen Entwicklung generell kommt dem handelnden Umgang mit Gegenständen und Materialien eine kaum überschätzbare Rolle zu. In Anlehnung an die russische Handlungstheorie kritisiert Rolf Oerter

(1993) die geringe Beachtung der Dingwelt in ihrer Relevanz für die kindlichen Entwicklungsprozesse. Oerter mißt der kindlichen Beschäftigung mit konkreten materiellen Objekten eine zentrale Rolle in der Entwicklung bei und fordert, in der Beobachtung des kindlichen Verhaltens den Blick nicht nur auf Handlungsprozesse, sondern auch auf den Gegenstand in seiner materiellen Qualität für den Handlungsprozeß zu richten. Denn im Umgang mit dem konkreten Objekt fließen Subjektivität und Dingwelt zusammen: „Das auf den Gegenstand gerichtete Handeln wird durch die Beschaffenheit diktiert, die der Gegenstand als kulturelles Erzeugnis der Gesellschaft erhalten hat, aber auch durch die Valenzen und Merkmale, die er für das Kind zum jeweiligen Zeitpunkt besitzt“ (ebd., S. 4 f.). Zu unterscheiden sind demgemäß zweierlei Aspekte im Umgang mit Dingen und Materialien, nämlich der Materialcharakter mit seinen visuellen und haptisch-taktilen Valenzen, u. a. seiner Formbarkeit und dem Widerstand, der im Umgang damit geboten wird, sowie die kulturell tradierte Dinglichkeit des Objekts und die damit verbundenen konventionellen Funktionen.

Oerter (1993) hebt die Bedeutung der gegenständlichen Umwelt und der Materialien für die kindliche Entwicklung hervor, indem er Person und Gegenstand als zwei Pole *einer* Handlung charakterisiert. Im Handeln rücken Kind und Gegenstand bis zur Verschmelzung zusammen. Visuelle, kinästhetische und haptisch-taktile Erfahrungsqualitäten bestimmen die Handlung ebenso wie die Intention des Kindes. Die Handlung kann sich auch entgegen der ursprünglichen Absichten durch die Konfrontation mit dem Material oder dem Gegenstand verändern, z. B. wenn sich im Spiel ein Stuhl dann doch besser als Flugzeug denn als Auto eignet, wenn sich mit Ästen eher Wege legen als Hütten bauen lassen o. ä.

Für das ästhetische Tun formuliert Ernst-D. Lantermann (1992, S. 54): „Im Zusammenstoß der Intentionen mit dem Material bei der produktiven Arbeit ist die weitere Entwicklung des Ganzen unberechenbar und voller Überraschungen und in jedem Augenblick äußerst heikel. Alles ändert sich mit allem. ‚Jeder Pinselstrich verändert das Bild‘, sagt Cézanne.“ Lantermann betont das Wechselspiel von Fragen, die das Material in einer bestimmten Bearbeitungsform stellt, und vorläufigen Antworten, die es gibt (vgl. ebd., S. 41). Dadurch werden wiederum neue Ideen entwickelt, das Material wird verändert. „Handeln meint nie nur Umsetzen einer Idee in die Tat, bloß Realisierung eines vorab, vor allem Tun bestimmten Ziels. Es ereignet sich in konkreten Umfeldern, die sich nicht einfach den Vorsätzen anschmiegen. Mit dem zugreifenden Tun wandeln sich zugleich das Umfeld und die Intention ... nur der Ignorant übersieht die Antwort eines Objekts, das er bearbeitet, um seiner Absicht nachzugehen“ (ebd., S. 37).

„Der handelnde Umgang mit färbenden und formbaren Materialien kommt dem Betätigungsdrang der Kinder entgegen und löst in hohem Grade Funktionslust aus“, stellt Wilhelm Ebert (1971, S. 17) fest. Über die Funktionslust hinaus untersucht aus pädagogischer Sicht Karin-Sophie Richter-Reichenbach (1989) die Funktion ästhetisch produzierender Prozesse für das Subjekt. Sie betont die Inanspruchnahme der Einbildungskraft für den Produktionsprozeß sowie die intrinsische Motivation des Arbeitens in Verbindung mit einem gesteigerten Selbstwertgefühl über das im Material Realisierte (vgl. ebd., S. 162). Ästhetisches Handeln, so Richter-Reichenbach,

begünstigt „die Belebung und Freisetzung der Erkenntnis-, Erlebens- und Reflexionskräfte“ (ebd., S. 163). Die außergewöhnliche Subjektbeteiligung im ästhetischen Tun liegt in der ganzheitlichen Herausforderung und Inanspruchnahme des Produzenten während des ästhetischen Prozesses, da mit dem ästhetischen Handeln das Experimentieren einhergehe, Neugierde geweckt werde, direkte Rückmeldungen über Ursache und Wirkung des Handlungsprozesses gegeben werden, die weder langweilig, noch überfordernd, noch angsterregend seien; die potentielle Kontrolle des Handelns erzeuge schließlich Gefühle der Kompetenz sowie die Erfahrung persönlicher Verursachung (vgl. ebd., S. 165).¹³⁵ Die identitätsfördernde Wirkung des Umgangs mit verschiedenen Materialien wird immer wieder betont (vgl. u. a. Blohm 1984) und besonders von der Heilpädagogik verfolgt (vgl. u. a. Richter-Reichenbach 1992, Biniek 1992, Domma 1993).

Oerter (1993) stellt fest, daß etwa vom Vorschulalter an untypisches Spielmaterial (Stoffe, Schachteln u. ä.) die Phantasietätigkeit mehr animiert als Spielmittel, die in ihrer Bedeutung festgelegt und für bestimmte Spiele vorgesehen sind (wirklichkeitsgetreu nachgebildete Gegenstände) (vgl. ebd., S. 53).¹³⁶ „Für Ältere hat das Spielmaterial, das vielfältig verwendet werden kann, also untypisch ist, Vorteile, da es die Fantasietätigkeit stärker anregt und z. B. im Rollenspiel zu einer größeren Zahl von Substitutionen (Objekttransformationen) führt“ (ebd.).

Zeitgenössische Kunst arbeitet mit zahlreichen verschiedenen Materialien und bringt dadurch zum Teil einen besonderen Aufforderungscharakter mit sich. Jimmi Durham beispielsweise gestaltet häufig mit Fundstücken besonderer Aussagekraft, Marina Abramovic nutzt u. a. die Wirkkraft bestimmter Gesteine, Mariella Mosler entwickelt Ornamente aus Sand, Mario Merz baut Iglus aus Reisig, Glas und Steinen usw. Die Materialvielfalt im Umgang mit Gegenwartskunst motiviert zur produktiven Auseinandersetzung mit den jeweiligen Werken, umgekehrt trägt die Materialerfahrung zum Verständnis des Werks bei und erweitert die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder. Neben der identitätsstiftenden Wirkung variantenreicher ästhetischer Praxis ist die Materialerfahrung ein Weg, sich dem Kunstwerk zu nähern und sich intensiver damit zu befassen. Materialvalenzen können in unterschiedliche Richtungen zur ästhetischen Handlung motivieren und Subjektbeteiligung auslösen.

Der potentiellen Wirkung verschiedener Materialqualitäten¹³⁷ wird im folgenden exemplarisch nachgegangen – nicht nur um die subjektbildenden Möglichkeiten im Umgang mit diversen Materialien herauszustellen, sondern auch um aufzuzeigen, daß gerade mit der Vermittlung zeitgenössischer Kunst besondere Chancen der Materialerfahrung einhergehen. Dabei überrascht – z. B. im Gegensatz zu Oerters

¹³⁵ Richter-Reichenbach (1989) bezieht sich in ihren Äußerungen in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen von Mihaly Csikszentmihaly, in: ders.: *Das flow-Erlebnis*. Stuttgart 1985, S. 14 f.

¹³⁶ Oerter (vgl. 1993, S. 53) folgt hier den Ergebnissen einer Untersuchung, die Einsiedler (1991) mit Kindern zweier Altersstufen (3,5 und 5 Jahre) durchführte. Beide Altersgruppen wurden in je zwei Sitzungen mit untypischem, vieldeutigem Spielmaterial (Schachteln, Pappen, Stoffen etc.) und wirklichkeitsgetreuen Spielmitteln (Puppen, Herd, Arztkoffer, Telefon usw.) konfrontiert. Während sich die jüngere Gruppe kaum durch das unterschiedliche Material hinsichtlich der Umwandlung dieser Objekte beeinflussen ließ, nahmen die älteren Kinder deutlich mehr Transformationen mit dem Material vor, das in seiner Bedeutung weniger festgelegt ist (Abfallprodukte, Verpackungstoffe usw.).

¹³⁷ Vgl. zur Ikonologie des Materials Raff 1994

Hinweis auf die zu geringe Beachtung der Handlung und des Materials für den Entwicklungsprozeß – wie detailliert das Theoriewissen und die didaktischen Potentiale hinsichtlich des handelnden Umgangs mit Material sind.

Materialqualitäten

Barbara Wichelhaus (1995) fokussiert die kompensatorische Funktion des Kunstunterrichts und erläutert in diesem Zusammenhang verschiedene Wirkungen, die dem Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Verfahren inhärent sein können: Sogenannte regressive Verfahren (Matschen, Sudeln, Kritzeln etc.) ermöglichen „spezifische Erfahrungen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen (optischen und haptischen) Bereich“ (ebd., S. 35). Amorphe Materialien wie Sand, Wasser, Ton u. ä. lösen im direkten Kontakt der Hände mit dem Material in besonderem Maße taktile und kinästhetische Sinnesreize aus.¹³⁸ Das Material paßt sich der Bewegung der Finger an. Die leichte Formbarkeit läßt spontane Gestaltungen zu und kann dadurch motivierend auch für gehemmte und scheue Kinder wirken, diese aus der Reserve locken und die Aktivität steigern. „Weiche Materialien, wie z. B. Kleister oder Ton geben nach, sind beliebig formbar. Sie sind geeignet, um Spannungen schnell abzubauen, können jedoch auch chaotisches Entladen mit Kontrollverlusten auslösen“ (ebd., S. 37). Anregungen aus der Kunst nach 1945 zum plastischen Gestalten mit leicht formbarem Material könnten u. a. die figurativen Darstellungen von Thomas Schütte, Thomas Lehnerer oder Niki de Saint Phalle sein, die mit der ästhetischen Praxis zugleich genügend Projektionsfläche und Identifikationsspielraum bieten.

Harte Materialien hingegen (Holz, Stein, Metall u. ä.) bieten Widerstand in der Bearbeitung und fordern vermehrt planvolles Vorgehen. Der Umgang mit diesen eher widerständigen, sperrigen Stoffen ist zum Teil bearbeitungsintensiv und verlangt meist technische Kompetenz (z. B. Metall schweißen). Bereits ein Pinsel oder Farbstift schiebt sich vermittelnd zwischen die gestaltende Hand und den Ausdrucksträger, erlaubt jedoch noch wesentlich spontanere Formgebung als das Bearbeiten etwa von Ytong. „Holz oder Stein z. B., harte Materialien bieten Widerstände. Dies kann zu besonderer Aktivität führen. Ist der Widerstand zu groß, kann auch Passivität die Folge sein“ (ebd.). Dem Widerstand des Materials die eigene Aktivität entgegenzusetzen kann der Aggressionsabfuhr dienen. Holzsulpturen von Stephan Balkenhol oder Steinsulpturen von Ulrich Rückriem beispielsweise können zum Anlaß werden, sich mit der jeweils spezifischen Materialsprache zu beschäftigen.

Spiel und Aktion befördern integrative Prozesse (vgl. ebd., S. 36). Das Material dieser ästhetischen Prozesse (z. B. Pantomime, Tanz, Theater) sind die Bewegungen des eigenen Körpers, der Rhythmus, Laute, Töne und Sprache in Zeit und Raum. Kinästhetische Erfahrungsqualitäten verbinden sich in besonderer Weise mit den gestalteten Ausdrucksformen, die durch die Beschäftigung mit verschiedenen Performances Anregung finden können.¹³⁹

¹³⁸ Zur didaktischen Relevanz ästhetischer Praxis im haptisch-visuellen Bereich für ästhetische Erkenntnisprozesse vgl. z. B. Baumann/Spitzer/Salzmann 1979

¹³⁹ Zu Unterrichtsbeispielen im Arbeitsbereich Spiel/Materialaktion vgl. u. a. Barth/Burkhardt/Hämmerle 1976

Ausgehend von Land Art, wie sie beispielsweise von Nancy Holt oder Andy Goldsworthy vertreten wird, kann für den Umgang mit Natur sensibilisiert werden. Für ästhetische Prozesse, die sich im Umgang mit der Natur vollziehen, nennt Wichelhaus die Funktion, einen lebensrelevanten Bereich als Erfahrungsraum zurückzugewinnen, womit Selbsterfahrung und Umwelterfahrung zugleich einhergehen, die durch elementare Naturbegegnung ausgelöst werden und zur kritischen Reflexion hinsichtlich gesellschaftlicher und ökologischer Perspektiven führen können (vgl. ebd., S. 38). Die motivierende Funktion von Naturmaterialien im ästhetischen Prozeß beschreibt Herbert Klettke (1970). Er beobachtet das materiale und vor allem expansive Gestalten von Schülerinnen und Schülern und stellt dabei besonders kreative Leistungen fest (vgl. hierzu auch Schütz 1985).

Fotografie, Film oder Video, Kopier- und Computerverfahren – Techniken, die z. B. in zahlreichen Varianten auf der documenta X (1997) in Kassel zu sehen waren – bieten zwar keinen unmittelbaren materialen Aufforderungscharakter, jedoch aufgrund unproblematisch wiederholbarer Bildproduktion verstärkt die Möglichkeit der Erkundung und des Experiments. Zudem ist durch Wiederholung und Variation nahezu unendliches Probehandeln möglich. Durch den ästhetischen Gebrauch der neuen Medientechnologien werden diese in ihrer Veränderbarkeit und Beherrschbarkeit erfahrbar (vgl. Wichelhaus 1995, S. 38).

Industriell gefertigte Gegenstände, die für die ästhetische Gestaltung beispielsweise zur Collage, Montage oder Installation genutzt werden, tragen, ihren ursprünglichen Funktionen entsprechend, einen spezifischen Bedeutungscharakter. Der Gebrauchswert eines Gegenstandes, (der von Kleinkindern erst allmählich erkannt wird), geht in die Bedeutungskonstitution einerseits ein, andererseits bereitet es Kindern Freude, einen Gegenstand umzudeuten, phantasievoll umzugestalten und ihn den eigenen Bedürfnissen entsprechend für andere Zwecke zu instrumentalisieren (vgl. Oerter 1993, S. 4 f.). Das Wissen über den Gegenstand und die Alltagserfahrung mit dem Gegenstand, der im ästhetischen Prozeß genutzt wird (z. B. Wachs, Seife, Stoffe, Draht, Metall, Abfälle, Plexiglas, Perlen, Salz, Mehl, Körner usw.), verbindet sich substanziell mit dem Material. Diese semantische Ebene zu reflektieren kann auch anhand von Kunstwerken möglich werden: Readymades, Objekt-Collagen von Daniel Spoerri, Arman oder Jean Tinguely, die zusammengefügte Kuscheltiere von Mike Kelley und ähnliche Arbeiten verdeutlichen semantische Dimensionen im Werk als determinierendes Element. Werden mit vertrauten, lieb gewonnenen, gehaßten Gegenständen ästhetische Objekte hergestellt, verändert sich möglicherweise das subjektive Verhältnis zu den Dingen, die emotional-affektive Bedeutung bleibt jedoch weiterhin bestehen und wird Teil der Hervorbringung.

Materialvalenzen

Trotz des Variantenreichtums können in diesem Rahmen nur ausgewählte Aspekte in bezug auf wenige Materialien und Verfahren genannt werden. Spezifische Materialien tragen zwar dazu bei, bestimmte, psychisch gesteuerte Reaktionen auszulösen, gleichwohl sind diese abhängig von der psychischen Verfaßtheit des Subjekts. Vergewärtigt man die zentrale Rolle der gegenständlichen Handlung für die Entwicklung des Kindes, wird die wesentliche Bedeutung des Materials besonders deutlich:

Die Spezifik des Materials oder Gegenstandes konstituiert neben den individuellen Voraussetzungen die Handlung und den ästhetischen Prozeß. In unterschiedlicher Weise werden durch visuelle und leibsinliche Reize Emotionen freigesetzt, Phantasien angeregt, symbolische Vorstellungen ausgebildet und Bedeutungen gestiftet.

„Dinge appellieren ..., etwas mit ihnen zu tun. Runde Dinge werden gerollt. Ein Kasten fordert auf, etwas in ihn hinein zu tun ... Der schlammige Boden reizt zum Manschen. Betonierte Wege fordern kaum auf, etwas mit ihnen zu tun. Fernsehen dämpft die Wahrnehmung ... Der Blick aus dem Autofenster läßt kaum Zeit für den Appell der Dinge. Das alles zeigt sich, wenn man die Andersartigkeit der Sicht von Kindern ernst nimmt. Als Erwachsene haben wir zumeist die Fähigkeit verloren, vom Gebrauchswert und Funktionswert der Dinge abzusehen“ (Meyer-Drawe 1988, S. 132).

Materiale Attraktivität kann für das Spielen oder Gestalten in eine bestimmte Richtung weisend anregen, affizieren und zu bestimmten Tätigkeiten auffordern. Niemand würde versuchen, einen Turm aus Bällen zu konstruieren. In der Interaktion mit dem Material entwickelt sich Bedeutung. Helmut Danner (1989, S. 85) erläutert das Wechselspiel zwischen Material und Person in der Handlung als einen Prozeß des Sinnstiftens: „Das Sinnhafte entsteht und verändert sich Schritt für Schritt durch ein Zusammenspiel von Menschen und Ding. Das Entstehen des Sinnhaften nur einer ‚Seite‘ zuzuschreiben wäre verfälschend. Ja, gibt es überhaupt einzelne ‚Seiten‘ in diesem Geschehen? Sind sie nicht Abstraktionen und damit Verfälschungen? Wir *und* die Dinge bringen Sinn hervor.“¹⁴⁰ Wendet man diese Aussage Danners didaktisch, wird der immense Stellenwert von Materialvorgaben im ästhetischen Prozeß deutlich: Das Material ist maßgeblich an der symbolischen Ausdrucksform beteiligt, weil es neben intrapersonell gesteuerten Motiven die ästhetische Handlung mitbestimmt und darüber hinaus sinnstiftend wirkt.

Didaktische Funktion des Materials

Die Funktion des Materials für die ästhetische Erziehung untersucht Helmut Georg Schütz (1985). Er stellt fest, daß der didaktische Wert des Materials in der Kunstpädagogik zu wenig Beachtung findet. Dies habe seine Ursache u. a. in den (z. T. berechtigten und notwendigen) Vorbehalten gegenüber der musischen Erziehung und der Praxis des musischen Werkens. Schütz führt die geringe Aufmerksamkeit heute gegenüber dem Material ebenso auf die Auswirkungen des formalen Kunstunterrichts zurück, als Material und Technik die Inhalte dominierten. „Vermutlich gibt es immer noch starke Berührungängste vor dem Musischen und dem Formalismus, so daß man lieber mit dem Bleistift Briefmarken abzeichnet, anstatt nach Materialien Ausschau zu halten, die von sich aus schon motivieren. Einer problemorientierten Ästhetischen Erziehung müßte dies nicht notwendig zuwiderlaufen“ (ebd., S. 249).¹⁴¹ Zweifelsohne besteht fachlicher Konsens über den Aufforde-

¹⁴⁰ Hervorhebung im Original

¹⁴¹ Die vielen Bände des Handbuchs für Kunst- und Werkerziehung aus den 50er und 60er Jahren (vgl. z. B. Klöckner 1957/1969) zeigen exemplarisch, welchen zentralen Stellenwert die Frage des Materials für die ästhetische Praxis einnahm.

rungscharakter des Materials. Ebenfalls ist die stilbildende Funktion des Materials in der Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts unbestritten. Und doch findet eine Thematisierung des Materials seit den Zeiten der Visuellen Kommunikation kaum statt: „Während die ästhetische Produktivität längst rehabilitiert ist, scheinen deren Mittel vergessen oder verdrängt zu sein“ (ebd.). Schütz charakterisiert das Material als Partner des Künstlers, der dem Produzenten Respekt abnötigt und Anstrengung und Auseinandersetzung fordert (vgl. ebd., S. 252). Gleichwohl betont Schütz, daß das Material trotz seines hohen intentionalen Stellenwerts immer im Dienst der Gesamtintention zu stehen habe (vgl. ebd., S. 255).

Manfred Kästner (1995), der das didaktische Spektrum der Aufgabenstellung in der ästhetischen Erziehung beleuchtet, weist „das Material und die Sprache der Dinge“ (ebd., S. 178) explizit als einen methodisch relevanten Aspekt aus. Nimmt man das Material zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, stelle sich die Frage nach Bearbeitungsweisen, Werkzeugen und anderen Hilfsmitteln, die möglicherweise selbst hergestellt werden können (vgl. ebd., S. 179 f.). Oder es sei darüber nachzudenken, welche Wirkung und Bedeutung die häufig verwendeten Abfälle unserer Produktkultur im ästhetischen Prozeß haben, wenn die Erscheinungsweise des Gegenstandes sich mit der Gestaltung verändert, neue Bedeutungsdimensionen annimmt und somit „Einsicht in die Vielfalt der ästhetischen Qualität“ und „in seine komplexe Vernetzungsstruktur“ gewährt. „Auf das Material einzugehen bedeutet, auf die gegebenen Strukturen des Materials einzugehen, die selbst schon Teil eines kulturellen Prozesses sind. Wir, die Künstler, die Kunsterzieher, die Schüler und die Studierenden führen diesen Prozeß fort ...“ (ebd., S. 179). Die Ausführungen beider Autoren tragen wenig zur Klärung bei und werden der Frage nach der didaktischen Funktion des Materials weder in den genannten Konzeptionen noch in der alltäglichen Praxis gerecht.

Material, Gegenstände oder Kunstwerke mit besonderem Materialreiz fordern in bestimmter Weise zum Handeln und ästhetischen Tun auf. Dadurch können spezifische Erfahrungen evoziert und Erkenntnisprozesse beispielsweise über semantische Qualitäten eingeleitet werden. Exemplarisch untersucht Adelheid Staudte (1987) die materialen Voraussetzungen in der ästhetisch-praktischen Auseinandersetzung mit der künstlerischen Installation „Floß“ (1982) von Fischli und Weiss und stellt dabei fest, daß zum Teil wenig angemessene Materialien und Verfahren im Unterricht für die ästhetische Praxis angeboten werden (vgl. ebd., S. 19 ff.), nicht nur weil Farbstifte und Zeichenblock „klassenraumfreundlicher“ als andere Materialien sind, sondern auch weil das Montieren ungewöhnlicher Materialien häufig abwertend als „Basteln“ bezeichnet wird: „Wenn aus verschiedenen Werkstoffen und Materialien, Resten und Abfällen kreativ etwas Neues entsteht, wenn die Teile nicht fachgerecht oder zweckdienlich verbunden werden und auf diese Weise mit unkonventionellen oder trivialen Mitteln eine Idee in die Tat umgesetzt wird, dann war ein Bastler am Werk“ (ebd., S. 20).

„Basteln“ kann vielerlei bedeuten: eine grundschulspezifische Vorform materialgerechten Werkens, unzureichende Schluderei, Kitschproduktion oder aber der unkonventionelle phantasievolle Umgang mit verschiedenen Materialien und Gegenständen. Das Gestalten mit unterschiedlichen Werkstoffen und Abfallmate-

rialien gilt – bis in die Lehrpläne – inzwischen als fester Bestandteil ästhetischer Praxis. Die Frage nach der Adäquatheit von Materialvorgaben im produktiven Umgang mit Kunstwerken bleibt jedoch bestehen. Bedingung muß nicht sein, daß die Materialvorgaben exakt denen des jeweiligen Werks entsprechen, gleichwohl sollte eine strukturelle Übereinstimmung zwischen der stofflichen Substanz des künstlerischen Objekts und dem Material für die eigene ästhetische Praxis gegeben sein. Erfahrungen mit spezifischen Produktionsverfahren und Materialqualitäten gehen in die produktive und in die rezeptive ästhetische Erfahrung am Werk ein.

„Es ist durchaus denkbar, daß der Materialreiz so stark wird, daß er zum Bildanlaß wird, daß er assoziativ den Bildgegenstand bedingt oder überlagert. Das scheinen mir aber Ausnahmefälle zu sein“ (Ebert 1967, S. 78). Die künstlerischen Ausdrucksformen der letzten 30 Jahre demonstrieren, daß der Materialreiz durchaus eine zentrale Rolle im Kunstwerk einnimmt. Wenn man Kinder beobachtet, zeigt sich ebenfalls, daß materiale Valenzen die bildnerischen Intentionen konstituieren.

Auch Gegenstände können durch ihren materialen Reiz sowie ihre Bedeutungskonnotationen zur künstlerischen Substanz werden: Joseph Beuys beruft sich auf eine einschlägige Kindheitserfahrung, die ihn zur Produktion der Installation „Straßenbahnhaltestelle“ (1961–1976) veranlaßte: „Ich habe erlebt an dieser Stelle, als kleines Kind, daß man mit Material etwas Ungeheures ausdrücken kann, was für die ganze Welt ganz entscheidend ist, so hab ich’s erlebt. Oder sagen wir, daß die ganze Welt abhängt von der Konstellation, wo-eine-Sache-steht, des Ortes, geographisch, und des Wie-die-Sachen-zueinanderstehen, ganz einfach“ (Informationsstafel für Besucher der Ausstellung „Joseph Beuys und das Mittelalter“, Schnütgen Museum, Köln 1997).

Resümee

Mit der russischen Handlungstheorie wird der handelnde Umgang mit Personen, Gegenständen und Materialien anthropologisch begründet: Tätigkeit trägt zur Symbolbildung bei. Die ästhetische Hervorbringung als Resultat des handelnden Umgangs mit Gegenständen und Materialien ist u. a. Ausdruck von Symbolisierungsfähigkeiten. Die konkreten Handlungsvollzüge lassen sich meist in ihren stofflichen Trägern ablesen und werden neben den Materialqualitäten und motivischen Bezügen zu einem Bestandteil der Werkbedeutung. Ebenso können Dinge alltäglichen Gebrauchs, die Eingang in ästhetische Objekte finden, mit ihrem kulturell festgelegten Bedeutungskontext sinnstiftend wirken. Im Dialog mit Werken zeitgenössischer Kunst ergeben sich Handlungsmöglichkeiten und Materialerfahrungen, die in verschiedener Weise zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können und das Ausdruckspotential erweitern. Zudem wird das Werkverständnis differenziert.

Aufgrund mannigfaltiger Materialqualitäten besitzen bestimmte zeitgenössische Kunstwerke einen Aufforderungscharakter, der Kinder im Produktions- und Rezeptionsprozeß zur Handlung und Vergegenständlichung in Gestaltung, im Spiel, in der Phantasie animieren kann. Ausgewählte Werke aktueller Kunst bieten Materialvalenzen, die Kinder zu eigener ästhetischer Tätigkeit motivieren können und dadurch einen Zugang zur Kunst eröffnen. Deshalb eignen sie sich in besonderer

Weise zur Vermittlung. Allerdings müssen die Materialvorgaben einerseits in bezug auf die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk tatsächlich geeignet sein, etwas über das Werk zu erfahren, andererseits sollten sie den handwerklich-praktischen Fähigkeiten Sechs- bis Elfjähriger entsprechen. Insofern kommt den Materialentscheidungen ein wesentlicher Stellenwert für den ästhetischen Prozeß zu.

4 Phänomene ästhetischen Verhaltens im Spiel

Basteln, Formen, Bauen und Konstruieren mit unterschiedlichen Materialien sowie das Sammeln und Ordnen von Gegenständen sind Ausdrucksformen ästhetischen Verhaltens, die sich meist im spielerischen Tun zeigen und die in eine symbolische Ausdrucksform münden können. Diese Tätigkeitsbereiche lassen sich weder eindeutig der vielfach beleuchteten Entwicklung der Kinderzeichnung noch der eingehend erforschten Entwicklung des kindlichen Spiels zuordnen. Dennoch kann tendenziell festgehalten werden, daß sich die Gesetzmäßigkeiten der Kinderzeichnung dort am deutlichsten zeigen, wo das Material selbst Veränderung erfährt, etwa beim Formen, z. B. mit Erde, Sand, Ton, Knete u. ä. Die Untersuchung des Bauens und Konstruierens bleibt mit wenigen Ausnahmen¹⁴² Domäne der Spielforschung, wo Bau- und Konstruktionsspiele einen eigenen Standort behaupten. Sammeln und Ordnen sind Ausdrucksweisen ästhetischen Verhaltens, die aus pädagogischer und kunstdidaktischer Perspektive als Erkenntnisweg betont werden.¹⁴³

Die Beschäftigung mit diesen Phänomenen ästhetischen Verhaltens ist deshalb von Bedeutung, weil sie einerseits weiteren Aufschluß über die ästhetischen Interessen, Ausdrucksbedürfnisse und Mitteilungsabsichten der Sechs- bis Elfjährigen geben können und weil sich andererseits Parallelen zu Verfahrensweisen zeitgenössischer Kunst aufzeigen lassen.¹⁴⁴ Davon ausgehend kann erneut die Frage der besonderen Eignung von zeitgenössischen Kunstwerken bzw. von spezifischen künstlerischen Gestaltungsweisen für die Vermittlung im Grundschulunterricht erörtert werden.

Pädagogische und psychologische Forschungen haben die Funktion des Spiels für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in zahlreichen Facetten ausgebreitet

¹⁴² Konrad Auerbach (1988) untersucht die Entwicklung des kindlichen Bauens unter dem Blickwinkel bildnerischer Tätigkeit.

¹⁴³ Vgl. aus grundschulpädagogischer Perspektive Duncker 1994; aus kunstdidaktischem Blickwinkel K+U 52/1978, Otto/Otto 1987, K+U 128/1988

¹⁴⁴ Daß gewisse Parallelen zwischen kindlichem Ausdrucksbedürfnis und der Formsprache künstlerischer Hervorbringungen zu verzeichnen sind, liegt u. a. auch daran, daß sich die Künstlerinnen und Künstler zum Teil an den Ausdrucksweisen von Kindern orientieren (vgl. Fineberg 1995; Mit dem Auge des Kindes 1995).

und erläutert.¹⁴⁵ Es würde von der vorliegenden Untersuchungsfrage ablenken, diese Theorien zu erörtern. Vielmehr soll jenen spielerischen Verhaltensweisen nachgegangen werden, die im Zwischenbereich von Spiel und bildnerischem Tun liegen. Von welchen Bedingungen diese Schnittmenge bestimmt wird, ist abhängig von dem jeweiligen Definitionsrahmen des Spiels. Deshalb wird im folgenden kurz auf das Wesen und die Funktionen des Spiels sowie auf das Verhältnis von spielerischer und ästhetischer Praxis eingegangen. Anschließend werden die bildnerischen Spielformen Bauen und Konstruieren, Basteln mit Abfallprodukten und Naturmaterialien sowie das Sammeln und Ordnen als Phänomene ästhetischen Verhaltens dargestellt und in ihrer Bedeutung für die kindliche Entwicklung beleuchtet. Ausgeklammert bleiben Formen ästhetischer Praxis wie Körperausdruck und Bewegung, die ebenfalls als Hervorbringung zu bezeichnen sind und die als künstlerische Ausdrucksweisen auch in der Gegenwartskunst vorkommen, weil diese Bereiche einer eigenen Untersuchung bedürfen (vgl. hierzu Seitz 1994).

4.1 Spiel und ästhetische Praxis

Der Blick auf das Wesen des Spiels ist Ausgangspunkt der folgenden Beschreibung des Verhältnisses spielerischer und ästhetischer Tätigkeit. Um die jeweils spezifischen Eigenarten, aber auch die Kongruenzen spielerischer und bildnerischer Handlung zu beschreiben, stützen sich die Ausführungen zunächst auf die Erörterungen von Hans Scheuerl (1979/1994), der in seiner Analyse und Synthese verschiedener Spieltheorien sechs Kriterien zur Charakterisierung des Spiels herausarbeitet. Diese Merkmale legt Scheuerl idealtypisch voneinander getrennt dar, obgleich sie sich wechselseitig bestimmen und miteinander verwoben sind. Die vielfältigen kommunikativen, interaktiven, identitätsstiftenden Funktionen des Spiels und des ästhetischen Tuns oder etwa die Verbindungen von Spiel und Lernen können in diesem Rahmen nicht ausgebreitet werden.

Als erstes Merkmal des Spiels nennt Scheuerl das Moment der Freiheit, das heißt, das „Spiel verfolgt keinen außerhalb seiner selbst liegenden Zweck“ (ebd., S. 67). Im Spiel sind keine ernsthaften Folgen und Konsequenzen für eine gespielte Handlung zu befürchten, wenngleich natürlich innerhalb des Spielgeschehens absolute Ernsthaftigkeit vorausgesetzt wird.¹⁴⁶ Mit dem zweiten Merkmal, der inneren Unendlichkeit, versucht Scheuerl die triebgesteuerten Bewegungen des Spiels zu beschreiben, die niemals gesättigt werden können: „Wie man ein Kunstwerk nicht ‚satt‘, sondern allenfalls müde sehen kann, so kann man sich auch im Spiele nicht

¹⁴⁵ Einen Überblick über die psychologischen Forschungen geben u. a. Schmidtchen/Erb (1976), Flitner (1988). Zur Funktion des Spiels in der kognitiven Entwicklung vgl. u. a. Piaget (1993), Leontjew (1973). Aus psychoanalytischer Perspektive vgl. z. B. Winnicott (1995), Schäfer (1986); zur sozialen und pädagogischen Funktion des Spiels in der Schule vgl. u. a. Flitner (1992), Hielscher (1981), Wegener-Spöhring/Zacharias 1990.

¹⁴⁶ Vgl. zum Ernst des Spiels u. a. Baatz/Müller-Funk 1993

„satt“, sondern allenfalls müde spielen“ (ebd., S. 73). Als drittes Merkmal wird das Moment der Scheinhaftigkeit angeführt, das auf der Doppelbedeutung von phänomenologischer Erscheinung und dem imaginären Zu-sein-Scheinen gründet. Die Scheinhaftigkeit kennzeichnet die sensible Verbindung zur Wirklichkeit: Zwar bildet das Spiel einen autonomen Erlebensbereich, zugleich ist dieser jedoch durchdrungen von Wirklichkeitselementen. Das vierte Merkmal, die Ambivalenz, versucht, eine Dynamik im Spielgeschehen zu fassen, die von Überraschung und Vertrautem, Berechenbarem und Experimentellem gespeist wird und die das Spiel in einem „Schwebezustand“ hält. „So bedarf das Spiel einer maßvollen Spannung. Spannungslosigkeit wäre der Tod für das Spiel. Andererseits würde eine zu hohe Spannung sogleich einen auf Beendigung der Spannung gerichteten Befriedigungswunsch hervorrufen“ (ebd., S. 88). Das Moment der Geschlossenheit verweist als fünftes Merkmal auf die Grenzen, in denen sich das Spiel bewegt. Werden die Grenzen des Schwebezustands überschritten oder wird der Scheincharakter des Spiels aufgegeben, ist das Spiel beendet. Der Freiheit des Spiels steht gegenüber, daß es bestimmte Gesetzmäßigkeiten und Regeln gibt, die die Gestalt des Spiels konstituieren. Diese spezifische Gestalt begründet das Spiel als kulturelle Erscheinung. Letztes Merkmal ist das Moment der lebendigen, zeitlosen Gegenwärtigkeit. Das Spiel verfügt über keine Gerichtetheit, es ist an den Augenblick gebunden und verfolgt kein Ziel. Mit der Kunst hat das Spiel an dieser Stelle gemeinsam, daß es unabhängig von der Kontinuität des Lebensgeschehens besteht (vgl. ebd., S. 101).

Spiel und Kunst

Scheuerl begreift das Spiel als eine geistige Erscheinung, die ebenso wie die Kunst zur Kulturentwicklung beiträgt. Unter Bezug auf Johan Huizinga (1956), der im Spiel jeglichen Ursprung von Kultur sieht, bezeichnet Scheuerl (1994, S. 111) das Spiel als ein „Urphänomen, ... das sich nicht mehr aus anderen Erscheinungen ableiten oder erklären läßt“. An verschiedenen Stellen seiner Analyse greift Scheuerl Bezüge zur Kunst für seine Begründungszusammenhänge auf, die hier nicht im einzelnen erörtert werden können. Dabei werden die strukturellen Gemeinsamkeiten von Spiel und Kunst immer wieder betont und schließlich wie folgt zusammengefaßt: „Spiel und Kunst gehorchen im rein formalen Wechselverhältnis zwischen Form und Ablauf prinzipiell den gleichen Strukturgesetzen: Allemal wird ein objektives Formgerüst vorgefunden oder improvisiert, und allemal wird innerhalb dieses Gerüsts ein gegenwärtiges, in sich unendliches Spielen von Wirkungen, denen man sich zeitenthoben hingibt, erzeugt“ (ebd., S. 101).

Kunst und Spiel wurden bereits in der griechischen Antike zueinander in Beziehung gesetzt, doch bekanntermaßen war es vor allem Friedrich Schiller (1795/1993), der die Wesensverwandtschaft von Spiel und Kunst hervorhob. Seither wurde das Verhältnis von Spiel und Kunst immer wieder aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und diskutiert, wobei entweder auf bestimmte Analogien oder spezifische Unterschiede hingewiesen wird. Daß sich dabei häufig verschiedene Problemfelder vermischen, kann in diesem Rahmen nur kurz angedeutet werden: So weist Ernst Cassirer (1944/1990) beispielsweise darauf hin, daß die künstlerische Phantasie deutlich zu unterscheiden sei von jener Art Phantasie, die unsere

Spielaktivität auszeichne (vgl. ebd., S. 251). Was dem spielerischen Tun fehle, ist „die Kraft, reine, sinnlich wahrnehmbare Formen hervorzubringen. ... Das Kind spielt mit *Dingen*, der Künstler spielt mit *Formen*, mit Linien und Figuren, Rhythmen und Melodien“¹⁴⁷ (ebd., S. 252). Cassirers Aussagen berühren im Grunde weniger die Frage nach dem Verhältnis von Spiel und Kunst als vielmehr die Frage nach dem Verhältnis von künstlerischer und ästhetischer Praxis des Kindes. Es kann besonders vor dem Hintergrund, Parallelen zwischen aktuellen künstlerischen und kindlichen Ausdrucksweisen aufzeigen zu wollen, gar nicht scharf genug betont werden, daß Kinder aufgrund völlig anderer Voraussetzungen und in ganz anderer Weise gestalten als Künstler. Bildnisse von Kindern sind auch keine Vorformen künstlerischer Leistungen (vgl. u. a. Mühle 1971).

In seiner Schrift „Aktualität des Schönen“ befaßt sich Hans-Georg Gadamer (1977) u. a. mit dem Spiel von Einbildungskraft und Verstand, das im Produktions- wie im Rezeptionsprozeß besonders von aktuellen Kunstwerken wirksam wird (vgl. ebd., S. 26 ff.). Dieses Spiel charakterisiert Gadamer mit dem „Hin und Her einer Bewegung, die sich ständig wiederholt“ (ebd., S. 29) und die nur durch einen bestimmten Spielraum, eigenen Antrieb und die „Freiheit von Zweckbindungen“ möglich werde: „Was lebendig ist, hat den Antrieb der Bewegung in sich selber, ist Selbstbewegung. Das Spiel erscheint nun als eine Selbstbewegung, die durch ihre Bewegung nicht Zwecke und Ziele anstrebt, sondern die Bewegung als Bewegung, die sozusagen ein Phänomen des Überschusses, der Selbstdarstellung des Lebendigseins, meint“ (ebd., S. 30). In der Ernsthaftigkeit des Spiels erweise sich der Verstand, denn die selbstaufgelegten Regeln zeigen, wie der Mensch die Spielbewegungen ordne, als ob da Zwecke wären (vgl. ebd.). Gadamer hebt hervor, daß die Spieltätigkeit nicht beliebig ist, sondern daß eine bestimmte Spielbewegung zum Ausdruck kommunikativer Spieltätigkeit wird, der eine Bedeutung innewohnt. Die Ambivalenz von Freiheit und verstandesmäßigen Regeln, in der sich das Hin und Her der Bewegung vollzieht, und das Moment der Kommunikation konstituieren ebenso wie das Spiel die Kunst.

Während Scheuerl (1994) Analogien zwischen Spiel und Kunst im Wesen der Erscheinung erkennt, beschreibt Gadamer strukturelle Parallelen, die sich im produktiven wie rezeptiven Prozeß ästhetischer Erfahrung und dem spielerischen Prozeß zeigen. Zwiespältig bleibt bei beiden Autoren der Begriff der Zweckfreiheit. Wird im Schaffensprozeß ein ästhetisches Produkt erzielt, ist das Tun nach Scheuerls Definition nicht mehr zweckfrei, auch wenn das spielerische Gestalten im Zentrum des Prozesses steht und nicht das Ergebnis. Zwar ist die spielerische Freiheit während des Gestaltens für den ästhetischen Prozeß unverzichtbar, doch das Anstreben eines Ergebnisses steht der Zweckfreiheit im Spiel entgegen. Für Gadamer hingegen bleibt die funktionale Zweckentbundenheit der Kunst im Produktions- und Rezeptionsprozeß dennoch bestehen. Scheuerl ist entgegenzuhalten, daß ebenso, wie der Zweck des Spiels im Spielen selbst begründet liegt, der ästhetische Prozeß intrinsisch motiviert sein kann. Denn Kinder gestalten u. a. wegen der ästhetischen Tätigkeit, nicht wegen des Produkts – so wie sie um des Spielens willen spielen.

¹⁴⁷ Hervorhebungen im Original

Anton Friedt (1985) behauptet in Anlehnung an Scheuerls Wesensbestimmung des Spiels Gemeinsamkeiten speziell zwischen der Kunst dieses Jahrhunderts und dem Spiel (vgl. ebd., S. 3). Das Moment der Ambivalenz, „das zunächst bedeutet, daß sich das Spiel einer eindeutigen Bestimmung entzieht, belegt die strukturelle Analogie zwischen Spiel und moderner Kunst. Die moderne Kunst erscheint unüberschaubar und entzieht sich zunächst auch einer eindeutigen strukturellen und intentionalen Bestimmung, das heißt, die moderne Kunst ist strukturell polyvalent und intentional ambivalent“ (ebd.). Eine zweite Parallelität sieht Friedt in dem Moment der Offenheit, die sich im Spiel trotz Regelverbindlichkeit durch einen offenen Handlungsverlauf erweist und die in der modernen Kunst durch die Offenheit in der möglichen Bedeutungskonstitution zum Ausdruck kommt (ebd.). Als weiteres gemeinsames Strukturmerkmal betont Friedt (vgl. ebd., S. 9) die Autonomie, womit gemeint ist, daß sowohl das Spiel als auch die Kunst eigenen, autonomen Gesetzmäßigkeiten folgen. Allein auf der Eigengesetzlichkeit und somit Freiheit der Autonomie basiere die Kulturfunktion von Spiel und Kunst (vgl. ebd.).

Begreift man die Spielfähigkeit von Kindern als deren spezifisches Vermögen, das sich durch Offenheit, Spontaneität, Neugierde, Flexibilität, veränderbare Regeln usw. auszeichnet,¹⁴⁸ kann unter der Perspektive struktureller Analogien von Spiel und Kunst einmal mehr festgestellt werden, daß Grundschulkinder eine besondere Fähigkeit besitzen, sich Werken zeitgenössischer Kunst zu nähern. Der spielerische Zugang zur Kunst ist ebenso wie die ästhetische Produktion von dem Hin und Her der Bewegung, Freiheit und Offenheit, dem Wechseln verschiedener Ebenen, von Ambivalenz und Ernsthaftigkeit gekennzeichnet. Über diese Vermögen verfügen Kinder im Vorschul- und Grundschulalter in besonderem Maße, denn das Spielen ist ihr Hauptbetätigungsfeld, das sie hervorragend beherrschen.¹⁴⁹

Spiel und Kunst gelten als spezifisch menschliche Lebensäußerungen. Sie haben gemeinsam, daß sie aus eigenem Antrieb entstehen und außerhalb alltäglicher Wirklichkeit Bestand haben. Freies Handeln und die Chance zur Wiederholbarkeit bestimmen das Tun, mit Spannung und Ungewißheit kann der offene Ausgang des Prozesses erwartet werden. Daß trotz der angedeuteten Wesensverwandtschaft erhebliche Unterschiede zwischen künstlerischer Produktion und Spiel bestehen, würde ein Vergleich der jeweiligen Eigenarten belegen.¹⁵⁰ Zudem kann nicht geleugnet werden, daß zielgerichtetes, endliches Gestalten vom Spielen zu unterscheiden ist. Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich Parallelen von Kunst und Spiel feststellen, auf der Ebene konkreten Handelns werden freilich wesentliche Differenzen manifest, die nicht nur von der jeweiligen Spielform oder dem Gestaltungskonzept abhängen. Gleichwohl können spielerische Funktionen den Produktions- oder Rezeptionsprozeß durchdringen.

¹⁴⁸ Wolfgang Zacharias (vgl. 1990, S. 34) versteht das Spiel als Phänomen, über dessen kulturelle Kraft und Qualität Kinder aufgrund entwicklungsspezifischer Voraussetzungen in besonderem Maße verfügen. Zugleich weist er auf die Gefahr der Vereinnahmung des Spiels durch die Pädagogik hin.

¹⁴⁹ Das Spiel ist für Kinder dieses Alters weniger wegen der quantitativen Beanspruchung dominierende Tätigkeitsform als vielmehr, weil das altersgemäß ausgeprägte Spielen unentbehrlich für die soziale, emotionale und intellektuelle Entwicklung des Kindes ist (vgl. Leontjew 1973, S. 310).

¹⁵⁰ Vgl. zu den Strukturen künstlerischer Objekte und zum Kunstverstehen Teil I, Kap. 3

Funktionsbestimmung

„Umweltaneignung im Spiel – das sind insbesondere kreative Informations- und Austauschprozesse, vom kindlichen Aktivitätsdrang inszeniert“ (Schoppe 1991, S. 144). Im Spiel wie auch im Gestalten findet ein Prozeß statt, der von Intensität, Flexibilität, Vergnügen, von ausgeprägter Intentionalität und phantasievoller Vorstellungsbildung gezeichnet ist. Gemeinsamer Nenner von spielerischem und ästhetischem Verhalten ist aus psychologischem Blickwinkel die Funktion für das Kind, nämlich die handelnde Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, die Rekapitulation und Verarbeitung von Lebensgeschehen sowie die Aneignung und die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit. Im spielerischen So-tun-als-ob werden ebenso wie etwa beim Zeichnen Wirklichkeitsszenarien entworfen, die Phantasietätigkeit und Symbolbildung voraussetzen und fördern. Es eröffnen sich weitreichende Möglichkeiten zur Beschäftigung mit dem eigenen Lebensgeschehen, zum Anderssein, zum Probehandeln sowie zur Antizipation und dem Gestalten von Wirklichkeit – nach eigenen Maßstäben. Zeichnen, Malen, Basteln, Bauen, Sammeln usw. sind unter dieser Perspektive Tätigkeitsformen, die in ihrem Ursprung mit dem Spiel verbunden sind und die ebenso wie das Spielen zur Ausbildung von Ich-Identität beitragen.¹⁵¹ Sowohl im Spiel als auch im ästhetischen Tun wird die Darstellung individueller Wirklichkeitserfahrung, unbewußter Motive und Wünsche sowie von Unaussprechlichem, Imaginativem und Metaphorischem außerhalb sozialisierter Sprachsysteme ermöglicht.

Gerd Schäfer (1989) hebt die enge Verbindung von Spiel und Phantasie hervor, die sich besonders im Symbolspiel (auch Fiktions-, Illusions- oder Phantasiespiel genannt) zeigt.¹⁵² Phantasie und Spiel übernehmen nach Schäfer eine Vermittlungsfunktion zwischen psychisch gesteuerter, innerer Erlebniswelt und der äußeren Wirklichkeit (vgl. ebd., S. 45 f.). Sie beleben einen intermediären Raum, der eine Brücke zwischen dem Innen und Außen darstellt. In diesem Bereich fließen Spiel, Phantasie und Wirklichkeit in wechselseitiger Bestimmung zusammen. Hier wird die aktive Teilnahme am Lebensgeschehen ermöglicht, und die Aufgaben der Selbstentwicklung und -differenzierung können in Angriff genommen werden (vgl. ebd., S. 49).

Mit den Ausführungen zu jenen Aspekten der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung, die das ästhetische Vermögen betreffen, wurde bereits mehrfach auf die grundlegende Bedeutung der Phantasietätigkeit und der Symbolbildung u. a. für die geistige, soziale und ästhetische Entwicklung des Kindes hingewiesen. Im Spiel und im bildnerischen Verhalten werden diese Fähigkeiten ausgeprägt und geübt, wobei als wesentliche Leistungen die Transformation subjektiver Wirklichkeitserlebnisse in symbolische Vorstellungen und spielerischen bzw. ästhetischen Aus-

¹⁵¹ Vgl. zur Funktionsbestimmung von Spiel und Gestaltung u. a. Leontjew 1973, S. 328, Schoppe 1991, S. 126 ff., Oerter 1993, S. 298 ff.

¹⁵² Das Verhältnis von Spiel und Phantasie charakterisiert Schäfer (1989, S. 46) folgendermaßen: „Wir erleben eine Spielgeschichte und lesen daraus eine Phantasie des Kindes. Dennoch sind Phantasie und Spiel nicht identisch. Vielmehr, das Spiel – als Handlung, die immer irgendwelcher konkreter Anknüpfungspunkte bedarf – steht der Realität etwas näher. Nicht daß es realitätsgerechter wäre, das nicht, aber es ist ein Phantasieren mit Hilfe von Versatzstücken aus der Realität ... und hält sich nicht nur im Bereich reiner Imagination auf, wie zum Beispiel das Träumen.“

druck sowie die Umgestaltung und Neukonstitution sinnstiftender Imaginationen oder Handlungen zu verzeichnen sind.

Eigenarten

Das aktive Eingreifen in Wirklichkeit und das Gestalten derselben geschieht zunächst unabhängig davon, ob ein materielles oder gedankliches Gebilde entsteht. Das Kind dringt in immer neue, erweiterte Lebensbereiche vor, die imaginär konstruiert und handelnd erforscht werden müssen. Rolf Oerter (1993, S. 183) betont, daß auch die „Konzeptualisierung und Verwirklichung eines Phantasie- und Rollenspiels als immateriellem Gegenstand ... eine Form der Vergegenständlichung“ bildet. Dadurch erfahre sich das Subjekt als Akteur, der die Wirklichkeit beherrscht. Der konstruktive Charakter des Spiels, mit dem das Kompetenzerleben einhergeht, Wirklichkeit aktiv zu gestalten, findet mit der ästhetischen Praxis seine volle Ausprägung: Das Hervorgebrachte als Teil des Selbst verändert die Umwelt. Das Funktions-, Symbol- oder Rollenspiel hingegen wird im Gegensatz zu Bau- und Konstruktionsspielen und bildnerischem Tun vorwiegend von nachahmendem und umstrukturierendem Verhalten getragen.

Jede spielerische oder gestalterische Ausdrucksweise, gleich ob sie in eine Vergegenständlichung mündet oder nicht, basiert auf einem Handlungsprozeß, der je nach Person, Material und Ausdrucksmittel seine eigenen Qualitäten besitzt. Zwar können die aktive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Sujet, die subjektive Inhaltlichkeit, Sinnstiftung, Selbstzweck und Eigenverantwortung sowie der kommunikative Charakter im Tun als verbindende Merkmale spielerischen und ästhetischen Verhaltens festgestellt werden, doch die Bedingungen des jeweiligen Handlungsprozesses bestimmen dennoch sehr unterschiedlich die Eigenart der Auseinandersetzung.

Wenn Oerter die immaterielle mit der materiellen Vergegenständlichung gleichsetzt, erkennt er, daß im Umgang mit spezifischem Material auch eine spezifische Form der Auseinandersetzung nach eigenen Gesetzmäßigkeiten und mit speziellen Erkenntnismöglichkeiten stattfindet. Im ästhetischen Prozeß erfolgt in Korrespondenz mit dem je spezifischen Ausdrucksmittel ein doppelter Transformationsprozeß: Einerseits entwickelt sich die symbolische Vorstellung, andererseits wird diese im Gestaltungsprozeß nochmals bearbeitet und in Wechselwirkung mit dem Material ausgeformt. Die gestalterische Beschäftigung mit einem Thema evoziert intensives Befaßtsein und ermöglicht Erkenntnisse, die nur auf diese Weise gewonnen werden können. Das Hervorbringen innerer Vorstellungen ist keinesfalls bloße Materialisierung oder spielerische Umsetzung innerer Bilder, sondern ein eigener komplexer Prozeß, der sich im Dialog mit dem jeweiligen Ausdrucksmittel entfaltet und dem spezifische Erfahrungs- und Erkenntnisgewinne inhärent sind. Die subjektiven Belange des Kindes können ihren je spezifischen Ausdruck in den selbst erarbeiteten Formen des Spiels oder des bildnerischen Tuns finden.

Bildnerische Spielformen

Neben Rollen- und Regelspielen bestimmen im Grundschulalter Bau- und Konstruktionsspiele das Spielverhalten der Kinder. In der Spielforschung wird häufig

auf den engen Zusammenhang von Bau- und Konstruktionsspielen und gestalterischem Tun hingewiesen (vgl. u. a. Einsiedler 1991, S. 103 ff.; Oerter 1993, S. 302; Scheuerl 1994, S. 150 ff.). Bau- und Konstruktionsspiele ermöglichen mehr als andere Spiele die Erfahrung, etwas hervorzubringen (Kompetenzerfahrung) und damit zu verursachen (Kausalwirkung): Aus dem spielerischen Tun wird schaffende Tätigkeit. Deshalb werden die Tätigkeitsformen Basteln, Bauen, Formen, Konstruieren von der Spieltheorie nicht fraglos als Spiel anerkannt (vgl. u. a. Einsiedler 1991, S. 103 ff.; Scheuerl 1994, S. 96 ff.).

Scheuerl (1994) nennt explizit Spielformen, denen Schaffenscharakter zukommt und die partiell im Dienste des Spiels stehen, etwa wenn Spielzeug für ein bestimmtes Spiel hergestellt wird (vgl. ebd., S. 151). Gleichwohl räumt er ein, daß das Schaffen als Teil der Spielhandlung mit dem Spielgeschehen verschmelzen kann bzw. daß sich Schaffens- und Spielphasen in dauerndem Wechsel ablösen können (vgl. ebd., S. 152): „Der Schaffensprozeß selbst ist von Nachschaffen und Spielen durchsetzt“ (ebd., S. 153). Leontjew (1973) ist der Auffassung, daß beim bildnerischen Tun für das Kind der Prozeß selbst im Zentrum des Spiels steht und nicht das zweckgebundene Ergebnis: „Ein Kind, das mit Bauklötzchen spielt, tut das nicht, um ein bestimmtes Gebäude herzustellen, sondern weil es *bauen* möchte“¹⁵³ (ebd., S. 311). Auch Oerter (1993) erkennt im Spiel eine lose Verbindung zwischen Handlung und Ergebnis. Der ursprüngliche Zweck des Spiels kann sich während des Spiels wandeln. „Dem Kind kommt es im Spiel nicht so sehr darauf an, den ursprünglich mit der Spielhandlung verbundenen Zweck auch wirklich zu erreichen, sondern die Tätigkeit selbst rückt in den Vordergrund, wird variiert und wieder neu aufgegriffen“ (ebd., S. 6). Dementgegen betont Einsiedler (1991), daß es dem Kind beim Bauen und Konstruieren weniger um den Spielprozeß gehe als vielmehr um das herzustellende Produkt. Somit trete das für das Spiel charakteristische Moment der Zweckfreiheit zurück, die Handlung bleibe jedoch Spiel (vgl. ebd., S. 106). Einsiedler hebt die Nähe des Bauspiels zum Phantasiespiel hervor: „Informelle Beobachtungen ... zeigen, daß Kinder häufig Landschaften und Szenen mit Baumaterialien aufbauen, in denen sie dann Phantasiespiele inszenieren. ... Die enge Verbindung von Bau- und Phantasiespiel tritt vor allem in der mittleren Kindheit auf, später erhält das Bauen eines Bauproduktes mehr Eigenwert.“ (ebd., S. 103).

Das gestalterische Spielgeschehen entzieht sich einer eindeutigen Beschreibung. Im Handlungsprozeß kann die Intentionalität im Tun wechseln: Einmal steht die Tätigkeit im Vordergrund, ein andermal das Ergebnis. Das Motiv der spielerischen Handlung ist dann wechselweise entweder die Tätigkeit oder das Produkt. Wesentlich für das spielerische Verhalten ist die Zweckfreiheit des Tuns, nämlich daß die Freude an der Handlung im Vordergrund steht und weniger das Resultat. Spielerisches Materialerproben im Bau- und Konstruktionsspiel, der Umgang mit formbaren Materialien, Basteln, Sammeln, Ordnen usw. sind sowohl Formen des Spiels als auch Ausdrucksweisen ästhetischer Praxis. Mit solchen bildnerischen Spielformen befassen sich die anschließenden Kapitelabschnitte.

¹⁵³ *Hervorhebung im Original*

4.2 Bauen und Konstruieren

Unter den Begriff Bau- und Konstruktionsspiel werden oftmals unterschiedliche spielerische Tätigkeiten subsumiert. Bauen und Konstruieren zeigt sich sowohl im Herrichten von Räumen mit Tüchern und Kissen unter Tischen und Bänken als auch im Produzieren von Gegenständen (Türme, Fahrzeuge, Puppen, Maschinen, Musikinstrumente etc.),¹⁵⁴ beim Spielen im Sand oder aber als streng angeleitetes Tun, wie etwa im Modellbau. Gebaut wird mit Alltagsgegenständen, Abfallprodukten, Naturstoffen oder speziellem Spielmaterial (Bauklötze, Metallbaukästen o. ä.). Während im Umgang mit Naturmaterialien, Holzresten, Kisten etc. das entdeckende, phantasiereiche ästhetische Tun im Zentrum des Bauens und Konstruierens steht, werden die Kinder mit industriell gefertigten Spielprodukten angeleitet, ihre baulichen und technischen Fertigkeiten zu entwickeln. Obgleich Materialkästen (u. a. Lego, Metallbau) häufig darauf ausgelegt sind, bestimmte Produkte zu konstruieren, entstehen mitunter Phantasiegebilde, die die Lust der Kinder am Experimentieren aufzeigen. Mit dem Modellbau, bei dem Arbeitsanweisungen exakt befolgt werden müssen, werden zwar handwerkliche Fähigkeiten geübt, jedoch keine Phantasietätigkeiten.

Verschiedene Versuche, die Tätigkeitsformen Bauen und Konstruieren begrifflich voneinander zu unterscheiden, erweisen sich als wenig eindeutig: Stuckenhoff (1983) behauptet, daß die Planung mit dem Konstruieren untrennbar verbunden sei (vgl. ebd., S. 209). Allerdings kann zum einen auch dem Bauen Planung vorausgehen,¹⁵⁵ zum anderen kann sich der Handlungsplan während des Bauens oder Konstruierens verändern. Heinz Ullrich (1976) betont das Maschinenhafte und die Bewegung als Kennzeichen des Konstruierens (Räderfahrzeuge, Spiele mit Zahnrädern, Seilwinde usw.) (vgl. ebd., S. 14). Insbesondere mit Blick auf das ästhetische Tun, das auch unkonventionellen Umgang mit Materialien und Materialkombinationen einschließt, wird keine begriffliche Differenzierung zwischen den beiden Tätigkeitsformen Bauen und Konstruieren vorgenommen. Als besondere Form von Bau- und Konstruktionsspielen bezeichnet Ullrich das Experimentierspiel, bei dem der Schwerpunkt im Umgang mit dem Material auf dem Probieren, Erkunden, Untersuchen liegt. Auerbach (1988) weist auf die Abhängigkeit der Bautätigkeit vom jeweiligen Material hin, an dem sich die Spieltätigkeit entsprechend vollzieht (vgl. ebd., S. 73). Geeignetes Material ist grundlegende Voraussetzung und Bedingung für jegliches Bauen oder Konstruieren. Die Bauabsicht ist abhängig von den Materialgegebenheiten, dem Angebot, das für das Bauen zur Verfügung steht.

Aus der Verhaltensforschung ist bekannt, daß das spielerische Bauen von Behausungen ebenso wie das Konstruieren von Spielelementen (meist aus Naturmaterialien) universell in verschiedensten Kulturen verbreitet ist. „Man geht nicht fehl, Bauspiel mit komplexem Werkzeuggebrauch und der Entstehung intelligenten

¹⁵⁴ Zum Bauen als spezifische Ausprägung des Werkunterrichts vgl. u. a. Klöckner 1969, S. 120ff., Neumann 1986; zum Bauen im Kunstunterricht u. a. Kaiser 1973, S. 86ff., Pramann/Wilmsmeyer 1976, Bodemeyer/Kaiser 1977

¹⁵⁵ Vgl. zum Gestaltungsprozeß Teil I, Kap. 2.3 und 3.1.2; Teil III, Kap. 3.2.2 und 3.2.5; zum Umgang mit verschiedenen Materialien Teil II, Kap. 3.4 und 3.5

Handelns beim Menschen in Verbindung zu bringen“ (Einsiedler 1991, S. 107). Bauen als anthropologisch begründetes und phylogenetisch verankertes Tun hebt auch Siegfried Aust (1984, S. 30) hervor: „Seit die Menschen sesshaft wurden, bemühen sie sich um die Herstellung von Unterkünften für die Sippe und das Vieh ... Das Bauen sichert also seit Urzeiten die menschliche Existenz ... Bauen ist auch ein Stück weit Kreativität, Phantasie und ein Teil Gemüt, Empfindung, Ästhetik. Bauen spricht den ganzen Menschen an. Bauen ist ein Wechselbezug zwischen der Gestaltung der Welt durch den Menschen und der Begründung und Veränderung der Weltsicht und des Weltverständnisses durch die Bauwerke selbst. Durch das Bauen und über das Gebaute hat der Mensch gelernt, sich mit sich selbst und mit der Welt auseinanderzusetzen und hat dabei und damit Kultur geschaffen.“

Mit Konrad Auerbach (1988), der dem bildnerischen Bauen und seiner Entwicklung in der Ontogenese nachgeht, ist das kindliche Bauen als elementare Form der Auseinandersetzung speziell mit der räumlichen Umwelt zu verstehen. Vor handlungstheoretischem Hintergrund sieht Auerbach das Bauen als eine Tätigkeit, die der Aneignung besonders von Raumempfinden und Raumvorstellungen dient, dem Inbesitznehmen von Raum, dem Umgestalten und Umgehen mit plastischen Gebilden, eben als eine Möglichkeit, sich ästhetisch in Beziehung zur räumlichen Welt zu setzen. Räumlichkeit wird durch die eigene Bautätigkeit erlebbar, faßbar und verfügbar gemacht (vgl. ebd., S. 74).

Das kindliche Bauen beginnt etwa mit dem ersten Lebensjahr und steigert sich kontinuierlich, sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die Entwicklung des Bauens von Kleinkindern wurde u. a. von Charlotte Bühler, Lotte Schenk-Danziger, Hildgard Hetzer und Gertraud Kietz untersucht. Elementare Spielformen wie Häufen, Ordnen, Sammeln, Reihen, Türmen, Stapeln usw. entwickeln und differenzieren sich zunehmend bis hin zu immer komplexeren Gebilden, bleiben als Grundstrategien jedoch erhalten. Die üblichen Erscheinungsformen des Bauspiels (Turmbauten, Autos, Kräne usw.) verändern sich in ihren statischen Gesetzmäßigkeiten, d. h. in ihrer Haltbarkeit, Tragfähigkeit, Standfestigkeit, den Verbindungstechniken etc. bis hin zu komplizierten Konstruktionen (vgl. Hartmann u. a. 1988). Gertraud Kietz (1967/1974) beobachtet, daß Kinder häufig wegen der Tätigkeit bauen und nicht, um ein Produkt zu erzielen. Eine Sachbedeutung wird oftmals erst im Nachhinein attribuiert. Im Tun stellt sie die ganzheitliche Beteiligung des Kindes im Bauprozess fest (vgl. ebd., S. 71 ff.).

Gestaltendes und bedeutungstragendes Bauen erkennt Auerbach (1988) bei Kindern vom dritten Lebensjahr an (vgl. ebd., S. 75). Er führt aus, daß das Bauen dann zwar noch immer partiell von Materialerkundungen bestimmt ist, wie zu Beginn der Bautätigkeit, doch eine Aussageabsicht wird bereits deutlich. Besonders im Vorschulalter vermischen sich Spielinteressen und Bauabsichten, das heißt, das Hervorbringen und Benutzen von Bauwerken geht meist mit Phantasie- und Rollenspielen einher (vgl. ebd., S. 76). Im Grundschulalter richtet sich das Bestreben des Kindes dann auf die eigentliche Bautätigkeit. Bauen wird als bildnerisch-praktisches Tun und technisch-konstruktive Betätigung gebrauchorientiert und funktionsgebunden praktiziert. Auerbach verzeichnet einen zunehmend planvollen, logisch aufeinander abgestimmten Bauprozess und systematisch strukturierende

Konstruktionsfolgen in den ersten Schuljahren. Die Sechs- bis Elfjährigen können das Bauwerk betrachten, prüfen und immer mehr darüber reflektieren sowie zweckadäquate Lösungen hervorbringen (vgl. ebd., S. 103 f.).

Vorwiegend im Grundschulalter ist eine enorme Steigerung in der Komplexität der Bauten festzustellen (vgl. Vandenberg nach Einsiedler 1991, S. 110). Auerbach (1988) beobachtet eine intensive und ausgeprägte Bautätigkeit speziell von Sechs- bis Elfjährigen, die sich durch differenzierte Funktionalität, Konstruktionsvielfalt, formenreiche Bausprache und Raumausdehnung auszeichnet (vgl. ebd., S. 77). Auffallend ausgeprägt sei das Errichten von Behausungen, das eine individuelle Raumgestaltung ermöglicht (vgl. ebd.). Daß eine besondere Disposition für das Formen und Bauen mit unterschiedlichen Materialien zu Beginn der Grundschulzeit gegeben sein soll, versucht Wolfgang Stuckenhoff (1984) nachzuweisen (vgl. ebd., S. 16 ff.). Er erläutert, daß gerade in dieser Altersphase im Gestaltungsprozeß die Erfahrung der Umwelteroberung im Vordergrund stehe, die er auf den „neugiergetragenen Forschungstrieb“, den „lustvollen Wahrnehmungsdrang“ und den „Drang nach Selbstbestätigung und Ich-Stabilisierung“ zurückführt, – Aspekte, die im „Selber-machen-Können“ ihre Erfüllung fänden (vgl. ebd.). „Dieses Antriebsbündel läßt das Kind immer wieder in einen engen, aktiven Kontakt mit der materialen Umwelt treten“ (ebd.). Stuckenholfs Feststellung bestätigt noch einmal, daß Grundschulkinder ein spezifisches Vermögen zur aktiven ästhetischen Wirklichkeitskonstruktion besitzen, das sich u. a. in den genannten produktiven Tätigkeitsformen zeigt.

Zum Bauen gehört auch das Zerstören von Bauwerken, das meist äußerst lustvoll geschieht – sofern der Akt der Zerstörung vom Erbauer selbst durchgeführt wird. Auerbach (1988, S. 106) berichtet: „Vornehmlich im Vorschulalter und im frühen Schulalter lösten solche Prozesse Freude und Begeisterung aus. ... Dabei faszinierte offenbar, welche zufälligen Bewegungen die Kartons ausführten, wie aus einer stabilen Konstellation eine instabile wurde, wie ein in die Höhe ragendes Bauwerk seinen vermittelten Raumeindruck verändert, indem es zusammenfällt oder auseinander gesprengt wird.“ Der Autor meint, daß sich mit dem Zerstörungsakt das Bedürfnis ausdrücke, „überraschende akustische sowie visuelle Eindrücke wiederholt zu erhalten“ (ebd.).

Oerter (1993) bemerkt aus psychologischem Blickwinkel verschiedene Ausdrucksformen im Bau- und Konstruktionsspiel, die sich strukturell in der Art und Weise des Bauens niederschlagen (vgl. ebd., S. 199 ff.): Das Wachsen eines baulichen Gebildes könne durch die fortschreitende Ausgestaltung zur Umwelterweiterung und -strukturierung beitragen. Das Subjekt greife aktiv mit der Vergegenständlichung in die Umwelt ein, beherrsche ein Stück Umwelt und kontrolliere diesen Bereich, denn es verfüge über die Macht, das Werk zu zerstören. Demgegenüber könne das Spielen im gebauten Haus beispielsweise Geborgenheit vermitteln, das Kind genieße die Abgeschlossenheit des Verstecks, das Bauspiel gehe dann meist in ein Rollenspiel über.

Lernen ist eine Begleiterscheinung des Spielens, darüber bestehen keine Zweifel. Eine Vielzahl von Erfahrungen und Kenntnissen können mit dem Formen, Bauen und Konstruieren erlangt werden: Wissenserwerb über Beschaffenheit, Form,

Farbe etc. von Gegenständen, Klassenbegriffe, Relationen, topologische Erfahrungen können gewonnen und Gesetze der Statik erforscht werden, Raumvorstellungen entwickeln sich, Gesetzmäßigkeiten der Mechanik werden erprobt, die Feinmotorik wird geübt etc. (vgl. Einsiedler 1991, S. 107). Zudem gelte es als erwiesen, daß Bau- und Konstruktionsspiele die Arbeitshaltung, Selbständigkeit und die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit fördern (vgl. ebd., S. 113). Bauspiele ermöglichen das Ausprobieren ungewohnter Lösungswege, die Antizipation von Lösungsprinzipien und technisches Verständnis wird entwickelt.

Im ästhetisch-praktischen Dialog mit Werken zeitgenössischer Kunst können die anthropologisch verankerten Ausdrucksformen des Bauens und Konstruierens in einer Weise gefördert werden, daß weniger naturwissenschaftlich-technische Prinzipien im Vordergrund stehen als vielmehr die Entwicklung von Phantasietätigkeit, symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten und Persönlichkeitsbildung. Bestimmte künstlerische Objekte, die mit ihren Produktionsweisen und Motiven Parallelen zu Bau- und Konstruktionsspielen aufweisen, erlauben Sechs- bis Elfjährigen ästhetische Zugänge, die auf den eigenen subjektiven Ausdrucksbedürfnissen basieren und können dadurch die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern. Die folgenden Beispiele aus der Kunstproduktion seit 1945 sollen exemplarisch zeigen, wie Künstler die Tätigkeitsformen Bauen und Konstruieren aufgreifen und zu welchen Ausdrucksformen sie damit gelangen.

Der amerikanische Künstler Charles Simonds beispielsweise errichtet archaische Miniaturbehausungen aus Sand und Ton für imaginäre „Little People“. Minibau- steine aus Gips oder Ton setzt er mit einer Pinzette zu phantasievollen Anlagen zusammen, formt Hügel, Türme, Höhlen und Landschaften mit organischem, amorphem Charakter, in denen die Häuser plaziert werden. Simonds entwirft Lebens- räume, die den Weltmetropolen entgegenstehen – allerdings nicht, um untergegan- gene Welten hervorzubringen, wie dies etwa das französische Künstlerpaar Anne und Patrick Poirier mit ihren antiken Tonstädten versuchen.

Mario Merz baut u. a. Iglus aus Glas- oder Steinplatten, aus Reisig, Holz und anderen Materialien. Die Iglus wirken improvisiert, fragil, zerbrechlich und provi- sorisch. Sie erinnern zwar an Nomadenbehausungen, sind jedoch in Statik und Sta- bilität dafür völlig ungeeignet. „Kreisen wir um die Häuser oder kreisen die Häu- ser um uns?“ fragt Merz in einer seiner Arbeiten. Die Iglus verweisen auf die nur allzu kurze Verweildauer menschlicher Existenz auf diesem Planeten. Vergäng- lichkeit ist eines der Hauptmotive in den künstlerischen Objekten von Mario Merz.

Aus gesammeltem Holz, Baumstämmen und Ästen, die mit Kunststoffbändern verknotet wurden, baute der Künstler Mo Edoga anlässlich der documenta IX in Kassel (1992) einen riesigen Kletterturm, den „Signalturm der Hoffnung“. Nicht der Turm als solcher beanspruchte, Kunstwerk zu sein, sondern vielmehr die Tätig- keit des anwesenden Künstlers bzw. die damit verbundene kommunikative Aktion. Meist aus industriell gefertigten Schrottabfällen konstruierte der Schweizer Künst- ler Jean Tinguely jahrzehntelang seine kuriosen, phantasievollen, meist bewegli- chen Objekte. Das Spiel mit den Gegenständen alltäglichen Lebens, die er zweck- frei zusammenfügt, in Bewegung versetzt und zum Teil noch akustisch erfahrbar werden läßt, steht im Zentrum seines lebenslangen Schaffens. Seine „fröhlichen

Maschinen“, wie er sie selbst nennt, haben die Annäherung von Kunst und Leben zum Ziel.

Formen, Bauen und Konstruieren sind ebenso Ausdrucksweisen ästhetischen Verhaltens von Kindern wie von Künstlern. Damit ist kein Hinweis auf den Geniekult des Jahrhundertanfangs gemeint und keine Option für den ‚naiven‘ Künstler. Die Gemeinsamkeit von Kind und Künstlerin oder Künstler wird vielmehr auf der Ebene experimentellen Verhaltens angenommen. Der produktive Umgang mit solcher Art von Kunstwerken, etwa von Mo Edoga oder Jean Tinguely, kann für Sechs- bis Elfjährige in mehrfacher Hinsicht bereichernd sein: nicht nur werden die eigenen Möglichkeiten bildnerischen Ausdrucks entwickelt, auch kann ein grundlegender Zugang zur Kunst gelegt werden. Denn der Dialog mit solchen Kunstwerken nimmt sowohl die Identifikation der Kinder mit bestimmten Produktionsweisen und Motiven zum Ausgangspunkt als auch das Neue und Andere, das uns in der Kunst begegnet. Daran anknüpfend können Sinnfragen erörtert und sukzessiv weitere Bedeutungsschichten erschlossen werden. Darüber hinaus kann im Umgang mit spezifischen Werken zeitgenössischer Kunst die Forderung Auerbachs (1988, S. 127) eingelöst werden, das Bauen als Ausdrucksmittel individueller Befindlichkeit zu fördern.

4.3 Basteln

Ebenso wie das Bauen und Konstruieren gehört das Basteln zu jenem spezifischen Bereich des kindlichen Spiels, bei dem etwas hervorgebracht wird. Im Unterschied zum Bauen und Konstruieren, das zumindest partiell gezieltes und planvolles Handeln impliziert, verstehen wir das Basteln als eher improvisiertes, spontanes Gestalten mit unterschiedlichen Materialien. Nicht gemeint sind die häufig stereotypen Basteleien, die bestimmten Anleitungen folgen. Das Bastelspiel zeichnet sich durch den phantasievollen, unkonventionellen Umgang mit Gegenständen und Materialien aus. Vor diesem Hintergrund ist Basteln eine genuine kindliche Ausdrucksmöglichkeit, die in Spielhandlungen auftritt und dort in besonderer Weise konstruktiv zur Wirklichkeitsgestaltung beiträgt.

Konservenbüchsen, Draht, Federn, Papprollen, Kartons, Papiere, Holzreste, Styropor und Tesafilm sind leicht zugängliche und deshalb häufig bevorzugte Bastelmaterialien für Kinder. Mit solchen (meist) Verpackungsmaterialien werden Häuser und Straßen gebaut, Fernrohre geklebt, Figuren gebastelt und vieles mehr. Diese Produkte sind ebenso wie die Kinderzeichnung symbolische Ausdrucksformen. Sie unterscheiden sich vom konventionellen plastischen Gestalten dadurch, daß die Beherrschung von technischen Verfahren sowie die sachgerechte Bearbeitung und Verbindung von Werkstoffen nicht notwendige Voraussetzung des ästhetischen Tuns sind. Allerdings beansprucht etwa das „Werken mit Abfallstoffen“ als ein Bereich ästhetischer Praxis schon lange einen Platz in der kunstpädagogischen Arbeit (vgl. u. a. Klöckner 1957/1969, S. 376 ff.).

Freilich sind die Bereiche Basteln und plastisches Arbeiten nicht zu trennen: Mit Blick auf die Kunstproduktion läßt sich sagen, daß künstlerische Objekte der letzten Jahrzehnte geradezu den unkonventionellen Umgang mit Materialien und Alltagsgegenständen demonstrieren: Es wird kombiniert und zusammengefügt, umgedeutet und aneinandergereiht – ohne einem spezifischen Verfahren oder einer speziellen Technik zu folgen und unter bewußtem Verzicht auf handwerkliche Perfektion. Künstlerische Artefakte und Performances, etwa von Niki de Saint Phalle und Jean Tinguely, oder Arbeiten von Alexander Calder, Jimmi Durham und Tony Cragg (vgl. Teil III, Kap. 2.5 und 2.7) zeigen den spielerischen Einsatz von Abfallprodukten.

Versteht man Basteln als Collagieren und Zusammenfügen unterschiedlicher Materialien und nicht als streng angeleitetes Tun, ist es nichts anderes als plastisches Gestalten. Dieses Basteln bezeichnet Schäfer (1990, S. 136) als „eine Form des Denkens mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung“. Er weist das Basteln als genuin kindliche Tätigkeit aus, die der „sinnlich-intuitiven Welterfahrung“ (ebd., S. 152) diene. Mit dem Blick auf die Konstruktion von Wirklichkeit und dabei die Prozesse zwischen der Innen- und der Außenwelt fokussierend, verfolgt Schäfer (1989) das kindliche Basteln als eine mögliche Spielform (vgl. ebd., S. 165 ff.). Er unterscheidet beim Basteln zwischen angeleitetem Herstellen eines Produktes und originärem Basteln, das nicht gezielt vorgeht, sondern gerade zur Verfügung stehende Materialien zweckentfremdet: „Dieser Bastler deutet Formen und ihren Gebrauch um, wenn sie gewisse Minimalforderungen für den augenblicklichen Bedarf erfüllen ... Der Bastler in diesem Sinn ist also ein Finder von Formen. Er findet sie, indem er vorhandene Formen aus ihren angestammten Zusammenhängen herausnimmt und in neue einfügt. Er erfindet neue Formen, indem er alte abwandelt. Das Erfinden ist also zunächst ein Finden, dann ein Umdeuten und schließlich ein Variieren.“ (ebd., S. 167).

Schäfer (1990) charakterisiert das Basteln nach vier Gesichtspunkten (vgl. ebd., S. 152): erstens sei Basteln sinnlich-intuitive Welterfahrung, die der Phantasie und dem Mythos näher stehe als dem logisch-rationalen Denken. Zweitens bediene sich das Basteln der Fügsamkeit der Materialien, die umgedeutet statt neu produziert würden. Drittens seien Basteleien symbolische Ausdrucksformen, da sie über den Gebrauch der Gegenstände hinausweisen, und viertens wohne ihnen eine Tiefenschicht inne, die Unbewußtes mitteile. Mit anderen Worten: Schäfer charakterisiert die gebastelte Hervorbringung als vielschichtiges ästhetisches Objekt, dessen Reiz nicht nur in seiner Bildhaftigkeit, sondern auch in der Struktur des Materialgebrauchs liege (vgl. ebd., S. 153) – wie bei jeder ästhetischen oder künstlerischen Vergegenständlichung. So erfaßt Schäfer auch das Produzieren künstlerischer Collagen und Objekte etwa von Picasso oder Braque mit seinem weitgefaßten Begriff des Bastelns (vgl. ebd., S. 138).

„Die Bedeutung der Abfallstoffe für bildnerisches Bemühen zeigen uns Kinder, die mit solchen Stoffen sofort den unmittelbaren Kontakt vom Auge oder von der Hand her aufnehmen. Sie sehen in den geflügelten Früchten des Ahorns Insektenflügel, die Papphülse wird für sie zum Turm oder Fabrikschornstein, mit den Abfällen der Schreinerwerkstatt fangen sie sofort an zu bauen, eine Holzleiste und Stoff-

reste werden für sie zur Puppe. Kinder übersehen nicht den bunten Kachelrest im Schutt, den Wattebausch des Wollgrases, und welche Wonne sind für sie die Muschelschalen und bunten Steinchen am Strand!“ (Klöckner 1957/1969, S. 378 f.). Voraussetzung des Bastelns ist das Aufmerksamwerden auf bestimmte Gegenstände, das Gewahrwerden von Materialreizen und das Sammeln dieser Dinge. Denn dieses Potential an gesammelten Objekten kann durch seine materialen und formalen Qualitäten zum ästhetischen Tun anregen.

In Grundschulklassen dienen gesammelte Abfallmaterialien, wie Pappschachteln und -rollen, Stoffreste, Kunststoffverpackungen, Wolle, Drähte, Eierkästen, Korken, vielfältige Naturmaterialien etc. als Materialpool, der zum Spielen und Gestalten anregen soll (vgl. u. a. die Studie der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1975). Michael Herbert (1986, S. 17) thematisiert das Basteln im Sinne von „sich einer Sache nähern, sie in Angriff nehmen, tüfteln, bosseln, Funktionen zuschreiben und Ideen umsetzen, probieren, verwerfen und vervollkommen“ als methodisches Prinzip für den Grundschulunterricht. Versteht man das oben beschriebene Basteln als genuines kindliches Tun, das dem von Frank Schulz (1987) beschriebenen *fortwährenden Irgendwie-kreativ-Tätigsein* (vgl. ebd., S. 158) vergleichbar ist, wird deutlich, daß es zur Ausbildung des ästhetischen Vermögens unerlässlich ist, dieses Basteln zu fördern. Das leidenschaftliche und kontinuierliche Basteln, das verschiedene Produktionsformen vereint, stellt Schulz als biographisches Element – dem Zeichnen und Malen vorrangig – in Künstlerkarrieren fest (vgl. ebd.). Diesen Tätigkeitsformen muß also besonderer Stellenwert für die Motivation zur künstlerischen Beschäftigung zukommen. Ästhetische Bildung bedeutet u. a., die Prozesse des „Irgendwie-kreativ-etwas-Machens“ zu fördern, Interesse für potentielle künstlerische Tätigkeiten zu wecken und Anregungen zur schöpferischen Gestaltung zu geben. Im Umgang mit Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst können die Schülerinnen und Schüler zum ästhetischen Tun motiviert werden, besonders wenn Gegenwartskunst ähnliche Produktionsverfahren nutzt.

Spezielle Bedeutung erhalten im unkonventionellen Umgang mit Gegenständen und Materialien die Naturstoffe, da sie zugleich immer auch eine Beschäftigung mit Natur implizieren. Das Sammeln von Blüten und Stöcken, Früchten und Steinen, Muscheln, Wurzeln u. ä. Dingen als Voraussetzung der Gestaltung – oder des Bastelns – trägt dazu bei, sich mit Naturphänomenen zu befassen. Ästhetische Zugänge zur Natur werden kaum ermöglicht, wenn es um das Figurenbauen aus Kastanien und Streichhölzern geht, jedoch dann, wenn ein phantasievoller Umgang mit den Naturstoffen initiiert werden kann – z. B. wenn Anregungen aus der Gegenwartskunst die Kinder zum „Basteln“ mit Naturmaterialien motivieren.

4.4 Naturzugänge

Der folgende Exkurs zum künstlerischen und ästhetisch-praktischen Umgang mit Naturmaterialien läßt sich weder dem Bereich des Bastelns noch dem des Bauens

und Konstruierens zuordnen. Der Exkurs betrifft einen Bereich, der quer zu den spielerischen Tätigkeitsformen von Sechs- bis Elfjährigen liegt, weil er das Material zum Ausgangspunkt nimmt und nicht das kindliche Tun. Mit diesem Abschnitt soll verdeutlicht werden, welche Bedeutungsfelder und Erfahrungschancen im Dialog mit Kunstwerken liegen, die sich den Naturbezug zu eigen machen. Es wird auch in diesem Zusammenhang vorausgesetzt, daß das Spielen, Bauen und Gestalten in und mit der Natur dem kindlichen Wunsch nach Freizeitverhalten entspricht, obgleich die zeitlichen und örtlichen Möglichkeiten zum Spielen im Freien zunehmend eingeschränkt sind.

Das „Spielfeld Natur“ weist Gerd Schäfer (1989) als einen wesentlichen Bereich kindlicher Spielumwelten aus (vgl. ebd., S. 109 ff.). Der Umgang mit der Natur ist nach Schäfer unabdingbar für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes – und zwar in allen Facetten des Naturerlebens: *„Das Naturerleben gibt es nicht. Naturerfahrung ist genauso vielschichtig wie die Beziehungen, die wir zu unserer natürlichen Umwelt eingehen.“* Problematisch wird es, wenn nur eine oder zwei Ebenen solcher Beziehungen gepflegt – z. B. die naturwissenschaftliche und/oder die ökonomische – und alle anderen – z. B. die religiöse oder mythologische, die animistische, die der konkreten körperlichen Erfahrungen, die der Phantasien oder der ästhetischen Sensibilisierung – darüber vergessen werden¹⁵⁶ (ebd., S. 125).

Der ästhetisch-praktische Umgang in und mit der Natur kann Naturerfahrung ermöglichen und dazu anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Über die didaktischen Chancen und pädagogischen Möglichkeiten des ästhetischen Umgangs mit Naturmaterialien besteht kein Zweifel (vgl. u. a. K+U 215/1997). Insbesondere für den Grundschulunterricht wird die Notwendigkeit des ästhetischen Naturzugangs immer wieder betont:¹⁵⁷ „Der Akzent liegt während der Grundschulzeit wegen der psychologischen Voraussetzung im Bereich der konkreten Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder. Es bietet sich also an, hier die Erfahrung des Naturschönen zu pflegen. ... Die Erfahrung des Naturschönen (bezieht sich) auf Sichtbares, Anfaß- und Abbildbares, ist also den Kindern prinzipiell zugänglich und auf ihre Weise vollkommen erfahrbar“ (Schreier 1993, S. 130).

Gleichzeitig mit zunehmendem Verlust an Naturerfahrung durch Industrialisierung, Urbanisierung der Lebenswelt, Zivilisation und parallel zur daraus resultierenden Ökologiebewegung fanden die Künstlerinnen und Künstler seit den 60er Jahren zu neuen Formen der Auseinandersetzung mit der Natur. „Sie sammeln Gewürzkräuter, Blätter, Äste, Samen und Blütenstaub, ordnen Steine und Erdproben zu bedeutungsvollen Mustern, sichern und legen Spuren, pflanzen Bäume, säen Gras oder setzen Blumenzwiebeln. Sie verarbeiten Rinde und Vogelfedern, Tierknochen und Häute, füllen Heilwasser ab oder rücken, mit Pflügen, Schaufeln und Pickeln, der Landschaft zu Leibe. Sie furchen Gräben oder türmen Berge auf, lassen Wind und Wetter, die Strömung der Flüsse und die Wellen der Meere mitarbeiten an der Gestalt ihrer Werke“ (Händler 1985, S. 50).

¹⁵⁶ Hervorhebungen im Original

¹⁵⁷ Vgl. u. a. die Aufsätze von Ute Andresen, Helmut Schreier und Johannes Eucker, in Staudte 1993

Künstlerische Konzepte, die mit bescheidenen Eingriffen, achtsamen Gesten mit oft vergänglichem Naturmaterial ihre Positionen formulieren, können besonders Sechs- bis Elfjährige zum Umgang mit Naturmaterial anregen. Die Land Art-Künstlerin Nancy Holt lenkt beispielsweise unseren Blick mit Betonröhren auf das Gewöhnliche der Natur abseits cibachromeglänzender Landschaftsprospekte. Davon ausgehend können sich Kinder mit Naturdetails befassen und die eigene Beziehung zu einem besonderen Stück Natur reflektieren – etwa indem sie sich andere Möglichkeiten überlegen, einen Ausschnitt der Natur hervorzuheben. Die Künstler Wolfgang Laib und Nils Udo gehen in die Natur, um Blütenstaub, Beeren und Pflanzen zu sammeln, die dann vor Ort (Udo) oder im Ausstellungsambiente (Laib) präsentiert werden. Das ästhetische Arrangement kann zu Reflexionen und Fragen über Naturprozesse, Pflanzenarten, Gestaltungsphänomene etc. führen. Darüber hinaus kann die Erfahrung des Sammelns und Anordnens geeigneter Naturstoffe zur intensiven Naturerfahrung für die Schülerinnen und Schüler werden.

Hermann de Vries und Lili Fischer verfolgen kulturhistorische Spuren hin zu dem mystischen wie volkstümlichen Wissen um die heilenden, bewußtseinsweiternden Kräfte in den Pflanzen. Bei unterschiedlicher Gestaltungsform stehen ihre Herbarien und Schreine erinnernd oder mahnend dem naturwissenschaftlichen Fortschritt gegenüber. Mit den Kindern lassen sich z. B. in Verbindung mit dem Sachunterricht Kräuter sammeln und bestimmen. Man kann Düfte der Pflanzen erkennen, Pflanzensubstanzen zum Malen verwenden, selbst heilende Substanzen herstellen, sich in Apotheken kundig machen, Großmütter nach vergessenen Heilmitteln fragen. Die Pflanzen werden erforscht, und das eigene Verhältnis zu den Naturstoffen wird intensiviert.

Auf ganz andere Weise nutzen Dorothee von Windheim und Mario Reis die Kräfte der Natur für ihre Kunstobjekte. Von Windheims auf Leintüchern durchgeriebene Rindenstrukturen von Olivenbäumen heben die Formung des Stammes und die gewachsene Lebendigkeit der Rinde in unser Bewußtsein. Reis hängt eine Leinwand in fließendes Gewässer: Die hinterlassenen Spuren bilden das Gemälde. Im Unterricht können mittels Frottagen Ausschnitte aus der Natur vorgestellt werden, analog zu Reis' Technik können malerische Experimente mit Wasser erprobt werden – nicht nur in Bachläufen, auch beispielsweise im Regen. Mit solchen experimentellen gestalterischen Verfahren werden die Kinder nicht nur angeregt, die Vielfalt bildnerischer Ausdrucksmöglichkeiten zu steigern, sondern vor allem kann sich ihre Sensibilität für Naturphänomene entwickeln.

In den vielgestaltigen Arbeiten aus Blättern, Ästen, Steinen und anderen Naturmaterialien von Andy Goldsworthy tritt der Gedanke an die Vergänglichkeit der Natur und damit verbunden die Metapher vom „schönen Augenblick, der verweilen möge“ zutage. Die Witterung, die Zeit lassen seine Objekte nur für einen Moment hervortreten; der nächste Sonnenstrahl, ein Regenguß oder Windstoß lassen Fragmente vom Werk zurück, das dann nur noch in der Erinnerung oder rechtzeitig angefertigten Fotos fortbesteht. Wenige gestaltende Eingriffe in einen Naturschauplatz bestimmen Goldsworthys Kunstobjekte. Wie die Zeit in den geologischen Erdschichtungen gleichsam vergegenständlicht wurde und die Mineralien

und Zerfallsstoffe des Vegetabilen ihre eigene ästhetische Struktur ausbilden, dokumentiert die Spurensicherung von Nikolaus Lang: Erdschichten, die z. B. durch deren Abbau offenliegen, werden mit komplizierten Verfahren auf den Bildträger aufgetragen. Lang sichert u. a. auch die Spuren, die von Käfern unter der Rinde in das Holz von Ästen und Baumstämmen gefressen werden: Auf den entrindeten Stamm, der als Druckstock dient, wird Farbe aufgetragen, so daß, auf Papier gedruckt, die Spuren der Käfer deutlich sichtbar werden. Die künstlerischen Produktionsverfahren von Goldsworthy und Long können Kinder anregen, die eigene Wißbegier und Neugier fruchtbar zu nutzen und sich auf die Spuren der Natur zu begeben: Naturphänomene zu entdecken, zu erforschen und bildnerisch zu sichern.

Diese und ähnliche Kunstwerke können motivieren, sich in gestaltender Weise mit Natur auseinanderzusetzen, Naturwahrnehmung zu schärfen, das Phänomen Natur auf ästhetischem Weg zu erkunden, sich mit verschiedenen Verfahren Naturprozessen zu nähern, ästhetische Erfahrungen mit und in der Natur zu machen sowie Naturmaterial als Gestaltungsmittel zu erkennen (vgl. Kirchner/Kirschenmann 1997).

4.5 Sammeln und Ordnen

Sammeln ist eine Verhaltensweise, die weder eindeutig dem kindlichen Spiel noch dem ästhetischen Tun zugeordnet werden kann. Die Sammeltätigkeit beginnt im spielerischen Umgang mit Gegenständen und Materialien, die die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich ziehen, und ist somit sowohl Teil des kindlichen Spiels als auch Teil der ästhetischen Praxis. Die Sammelleidenschaft von Kindern und Jugendlichen hat ihren Höhepunkt während der Grundschulzeit (vgl. Baacke 1995, S. 79), sie verliert sich allmählich wieder und bleibt nur bei wenigen Personen mit speziellen Sammelinteressen erhalten. Fast jedes Grundschulkind gibt an, eine Sammlung zu besitzen, wenn auch nur eine kleine (vgl. Duncker 1990, S. 112). Eine Umfrage des Instituts für Jugendforschung München bei Sechs- bis Zwölfjährigen ergab, daß 71 % der Kinder sich als Sammler bezeichnen und daß lediglich Radfahren, Musikhören und Tierfilme sehen vor dem Sammeln als beliebteste Freizeitbeschäftigung rangieren (vgl. Wasem 1991, S. 38). Trotz der Fragwürdigkeit solcher repräsentativen Untersuchungen kann festgestellt werden, daß dem Sammeln ein enormer Stellenwert im kindlichen Tätigkeitsfeld zukommt.

Grundschul Kinder sammeln vieles: Naturmaterialien wie Steine, Muscheln, Federn, Wurzeln, Früchte, Blätter usw., Abfallgegenstände wie Korken, Zigarettenschachteln, Eintrittskarten, Aufkleber etc., Alltagsobjekte, Gegenstände mit Erinnerungswert (z. B. Milchzähne) oder von der Spielzeugindustrie hergestellte Produkte wie Serienbilder, Sticker u. ä., die zum Teil speziell für das Sammeln der Kinder hergestellt werden. Münzen oder Briefmarken finden als Sammlungsstücke in diesem Alter noch kaum Interesse. Die Sechs- bis Elfjährigen horten und hüten ihre Sammelobjekte, ordnen und tauschen sie. Dabei besitzen die größten Schätze

und Geheimnisse häufig nur immateriellen, subjektiv bedeutsamen Wert. Gesammelt wird zweckfrei und aus eigenem Willen. Das Sammeln „folgt nicht mal Nützlichkeitserwägungen des Alltags. Im Gegenteil, ausschlaggebend scheint zunächst immer der ästhetische Genuß zu sein: Sammlungen sind dazu da, Blicke auf sich zu ziehen“ (Duncker 1990, S. 113).

Die zahlreichen Versuche, die Sammelleidenschaft zu erklären, können hier nur angedeutet werden: Der Sammeltrieb als lebenserhaltendes und existenzsicherndes Verhalten gilt als phylogenetisch verankert (vgl. u. a. Feustel 1981; Muensterberger 1995). „Im Zusammenhang mit der Entwicklung der menschlichen Kultur hat sich schon sehr frühzeitig in der Menschheitsgeschichte das Spektrum sammelns-werter Dinge über die unbedingt lebensnotwendigen Gegenstände hinaus auf solche erweitert, die z. B. durch ihre Eigentümlichkeit, ihre besondere Form oder Farbe einen Reiz ausüben, Freude bereiten oder mit denen bestimmte Glaubensvorstellungen oder Erinnerungen verbunden werden“ (Feustel 1981, S. 46 f.). Aus psychologischem Blickwinkel wird der Ursprung des Sammelns häufig auf ein Besitzstreben zurückgeführt, das aus einer „analen Fixierung“ resultiert (Freud). So sieht etwa Maria Montessori eine Entwicklung von der Sammelwut zur Habsucht und Kleptomanie, der entgegengewirkt werden sollte (nach Duncker 1990, S. 115). Zweifelsohne kommt einer solchen Auffassung heute keine Gültigkeit mehr zu. Vielmehr besteht Konsens, daß das kindliche Sammeln eine Möglichkeit zur Aneignung und Strukturierung von Umwelt ist und somit fundamental zur Wirklichkeitskonstruktion beitragen kann (vgl. u. a. Fatke/Flitner 1983; Otto/Otto 1987; Duncker 1994). Dennoch räumen Gunter und Maria Otto (1987, S. 109) ein: „Natürlich lassen sich angesichts der Faszination der Sammelobjekte die immer wieder herstellbare körperliche und sinnliche Nähe des Besitzers, das ständig erneuerte Wahrnehmungserlebnis, die affektive Bezogenheit auf das Sammelgut gar nicht übersehen.“

„Die Gegenstände bilden – als partes pro toto – eine kleine Welt, stellvertretend für die ‚große‘, die das Kind betrachten und in der es schalten und walten kann, sofern es will“ (Fatke/Flitner 1983, S. 607). Die Sammlungsstücke repräsentieren Wirklichkeit, die im Umgang mit den Objekten verfügbar gemacht wird. Der konstruktive Akt des Sammelns beinhaltet durch die mit den spezifischen Sammlungsstücken verbundene Identifikation und Selbstdarstellung identitätsstiftende Momente. Die oft einzigartigen Kollektionen tragen zur Vergegenwärtigung der eigenen Person bei und sind zugleich Selbstpräsentation. „Der gegenständlichen Umwelt wird durch die Auswahl und Zusammenstellung ein persönlicher Stempel aufgedrückt, ein Akt auch der Vergewisserung über den eigenen Standort und der Erzeugung von Selbstsicherheit“ (Schloz 1986, S. 355).

Mit dem Sammeln von Gegenständen, die subjektiv einen besonderen ideellen Wert besitzen und auf deren Eigentum die Kinder stolz sind, geht einher, daß eine Auswahl an Sammlungsstücken zu treffen ist: Zum Erweitern der Sammlung werden Objekte verglichen und Kriterien für Sammelwürdiges gebildet. Die ausgewählten Objekte werden zusammengestellt und sortiert, die Sammlungsobjekte untersucht, analysiert, neu geordnet, systematisiert usw. Diese und ähnliche Strukturierungsvorgänge begründen das Sammeln anthropologisch als Erkenntnismittel,

denn sie zielen auf das lustvolle Erobern und Verfügbarmachen von Wirklichkeit. Freilich geht es für das Kind selbst nicht nur um systematisches Gliedern und kriteriengeleitetes Erkunden der Gegenstände: „Entscheidend ist doch, daß die Dinge einer Sammlung für das Kind auch so etwas wie *Geheimnisträger* sind, daß sie als Zeugen fremder Wirklichkeiten betrachtet und im Spiel durchaus mit verborgenen Mythen und Mächten verbunden werden. Sie werden im Spiel zu Symbolen einer Phantasiewelt, zu Projektionsflächen spekulativer Ideen, deren Logik nicht überprüfbaren Regeln, sondern den ästhetischen Konnotationen und inneren Bildvorstellungen folgt“¹⁵⁸ (Duncker 1990, S. 119).

Reinhard Fatke und Andreas Flitner (1983) gehen der Frage nach, warum das Sammeln für Kinder bedeutungsvoll ist (vgl. ebd., S. 605 ff.). Sie tragen verschiedene Aspekte zusammen, die die Sammel Leidenschaft besonders im Grundschulalter begründen könnten: Sammelobjekte weisen oftmals eine besondere Materialität und Gestaltung auf. Sie versprechen dadurch sinnlichen Genuß, riechen gut, fühlen sich gut an etc. Meist handelt es sich um Sammelgegenstände, die für das Kind aufgrund ihres taktilen Wertes oder des spezifischen Aufforderungscharakters subjektiv Bedeutung haben. Schachteln werden gesammelt, um etwas hineinzulegen, Murmeln, um sie zu rollen usw. Darüber hinaus sind die Sammelobjekte als Erinnerungsstücke Träger emotionaler Bindungen. Die Auswahl der Sammelobjekte kann neben ästhetischen oder erinnerungsstiftenden Qualitäten auch psychisch gesteuert sein, etwa wenn die Vorliebe winzigem Spielzeug gilt, die „vermutlich mit der Rolle und Selbständigkeit des Kleinen in der sonst aufs Große hinorientierten Welt zusammen(hängt)“ (ebd., S. 606). Neugier und Wißbegier halten die Autoren im Schulalter für eine Ursache des Sammelns besonders von Naturgegenständen; der Gebrauchswert der Sammlungsobjekte könnte bei Alltagsdingen wie Taschenmessern u. ä. ebenso im Vordergrund stehen wie bei Gegenständen, die beispielsweise zum Basteln geeignet scheinen. Das eigenständige Ausüben der Sammel Tätigkeit vermittelt Selbstbewußtsein und verschafft Anerkennung. Duncker (1990) hebt die soziale Funktion des Sammelns hervor: Das Reden über die Sammlungen, das Aneignen von Expertenwissen, das Tauschen der Stücke auf dem Schulhof u. ä. verschaffe Achtung und soziales Prestige, das zu Selbstdarstellung und Selbstbehauptung beitragen könne (vgl. ebd., S. 126). Beim Tauschen der Objekte werden meist keine merkantilen Interessen verfolgt, sondern immaterielle Werte geschätzt.

Ludwig Duncker (1994) beleuchtet das Sammeln als kulturbildenden Faktor in der Geschichte der Menschheit und entfaltet Sammeln als Methode der Welterkundung sowie Kulturaneignung speziell für den Grundschulunterricht. Ausgehend von dem Sammeln als kulturellem Phänomen, wie es sich in den Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance, musealen Einrichtungen, Bibliotheken oder Archiven zeigt, erläutert Duncker das Sammeln als kulturelle Praxis. Zwar sind die Sammlungen der Kinder nicht darauf angelegt, der Nachwelt etwas zu überliefern, doch „sie verorten Momente des kindlichen Lebens auf einer Zeitachse, sie halten die Erinnerung an bedeutsame Erlebnisse wach ... Sie ermöglichen sowohl Rückblicke wie auch Phantasien auf zukünftige Entwicklungen und bilden damit eine Nahtstelle zwischen

¹⁵⁸ Hervorhebung im Original

individuellem und kulturellem Gedächtnis. Der Aufbau eines geschichtlichen Bewußtseins, das Verständnis für biographische Symbolisierungen, für Vorgänge der Dokumentation, Präsentation und Repräsentation bahnt sich in Sammlungen an“ (ebd., S. 168). Sammlungsgegenstände dienen im privaten Bereich u. a. als Erinnerungsstücke, die Entdeckungen, Erfahrungen und Handlungen repräsentieren. Sie dokumentieren die individuelle Entwicklung und können Erlebnisse gedanklich wachrufen. Dadurch können Sammlungsobjekte zwischen der Außenwelt und der symbolischen Repräsentation von Geschehnissen im Inneren vermitteln. Didaktisch gewendet nennt Duncker drei Aspekte des Sammelns, die fruchtbar genutzt werden könnten: Durch Sammeln im Sinne von Recherchieren werden Inhalte erschlossen. Basteln kultiviert das Sammeln, weil die Materialien für weitere Zwecke durch Zerlegen und Verarbeiten genutzt werden, auch wenn die Sammlung durch die weitere Verarbeitung der Gegenstände aufgelöst wird. Archivieren schließlich trägt für das Hegen und Pflegen der Objekte Sorge und setzt damit eine „hohe Intensität der Beschäftigung mit den Gegenständen frei“ (Duncker 1990, S. 129).

Mit dem Sammeln eng verbunden ist das Ordnen. Gesammelte Materialien und Gegenstände werden nicht wie beim Basteln umgestaltet, sondern in irgendeiner Weise aufbewahrt. Beim Zusammenstellen bilden sich Ordnungen, die allerdings häufig keinen erkennbaren Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Exemplarisch beschreibt Martin Lenz-Johanns (1990) das kindliche „Sortierverhalten“ als grundlegende Tätigkeit für die Ausbildung von Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit: „Von besonderem Interesse ist jenes Verhalten, welches Kinder zeigen, wenn sie unbeobachtet sammeln und ordnen. Diese spielerische Tätigkeit ist im pädagogischen wie im ästhetischen Sinne bedeutsam. Pädagogisch, weil sie zur Suche nach verborgenen Ordnungsstrukturen befähigt; ästhetisch insofern, als die Vorstellung, durch kontrollierte Ordnungen eine ästhetische Wirkung zu erzielen, ein wichtiges Charakteristikum kultureller Gestaltungen bildet“ (ebd., S. 66). Aufreihen, Stapeln, Häufen, Schichten, Aneinanderlegen etc. sind Handlungsschemata, die dazu führen, sich Wissen über die Dinge anzueignen und zu klassifizieren. Lenz-Johanns weist darauf hin, daß zur Ausbildung solcher Schemata die sinnliche Verarbeitung der Eigenschaften von Dingen Voraussetzung ist (vgl. ebd.). Denn erst der sinnliche (olfaktorische, kinästhetische, taktile, akustische, visuelle etc.) Umgang mit Gegenständen formt die symbolische Vorstellung des Objekts (vgl. hierzu auch Teil II, Kap. 3.2 und 3.4). Ein im Spiel zerpflückter Strauß Blumen demonstriert nicht nur Interesse am Phänomen, sondern auch Experimentierfreude, so Lenz-Johanns. „Vergleichbares tun Kinder immer wieder, und selbst ein Vorgang solch scheinbar sinnloser Destruktion verrät ein strukturiertes und logisches Umgehen mit den Objekten. Hierbei nähert sich das kindliche Suchen in seiner Intensität spielerisch bereits gezielten ästhetischen Experimenten, um etwa einmal nach Farben zu sortieren oder nach Geruch, Größe oder taktiler Oberflächenstruktur zu differenzieren oder den Aufbau der Dinge zu erkunden“ (ebd., S. 66 f.).¹⁵⁹

¹⁵⁹ Martin Lenz-Johanns (1990) versucht, die ästhetische Dimension im kindlichen Spiel zu erfassen. Dabei hebt er die Originalität und Ganzheitlichkeit, den Ideenreichtum, die Gewitztheit und die Intensität sowie das Bezogensein auf Gegenständliches hervor, die mit dem spielerischen Tun einhergehen und das spielerische Lernen ausmachen (vgl. ebd., S. 64).

Auch Ludwig Duncker (1990) weist das Sammeln und Ordnen als Strukturierung der gegenständlichen Welt aus, die zur Ausbildung von Orientierungs- und Ordnungskategorien beiträgt (vgl. ebd., S. 121 ff.). „Der Prozeß des Findens und Ordners entspricht dem erkenntnistheoretischen Vorgang der Isolierung von Elementen und ihrer konstruktiven Zusammenfügung zu neuen Einheiten. Die Dinge werden aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst und in einer neuen Umgebung zusammengestellt. ... Die Wirklichkeit wird gegliedert und in Einzelteile zerlegt ..., um dann die gefundenen Elemente unter einem spezifischen Zeigeinteresse wieder zu einem neuen Arrangement zusammenzufügen. ... Die Ordnung der Dinge erweist sich so nicht als Abziehbild einer ontologisch verstandenen Wirklichkeit, sondern als menschliche Zutat, als ein kreativer Akt, der Entscheidungen abverlangt und eine Erkundung, Erprobung und Entdeckung von Beziehungen zwischen den Dingen voraussetzt“ (ebd., S. 121). Das Befaßtsein mit den potentiellen Ordnungsstrukturen und die damit verbundene Kategorienbildung beim Sammeln und Ordnen sieht Duncker als Erkenntnistätigkeit.

Sammeln und Ordnen sind originäre kindliche Tätigkeitsformen, die besonders ausgeprägt im Grundschulalter auftreten und die als Erkenntnisinstrument festgestellt werden können. Ohne Frage gilt es, das Sammelinteresse des Kindes zu fördern: „Eine derart affektiv gespeiste und erkenntnishaltige Tätigkeitsform darf nicht auslassen, wer Formen ursprünglichen, spontanen, subjektiven Lernens, wer die Entfaltung ästhetischen Verhaltens unterstützen will“ (Otto/Otto 1987, S. 116). Das Sammeln ist kunstdidaktisch in verschiedener Weise fruchtbar zu nutzen¹⁶⁰, was im folgenden anhand einiger Beispiele exemplarisch aufgezeigt werden soll.

Das Sammeln und Zusammenstellen von Gegenständen besonderer sinnlicher, anschaulicher oder affektiver Qualität kann nicht nur ästhetische Bedürfnisse befriedigen, sondern ist selbst ein Akt ästhetischer Praxis (vgl. u. a. Schloz 1986, S. 352). Gegenstände werden ihres ursprünglichen Funktionszusammenhangs enthoben und in einen neuen Kontext eingebettet. Dieser ästhetische Prozeß läßt sich hervorragend beispielsweise an Arbeiten von Arman zeigen, der meist motivgleiche Alltagsobjekte gestaltend zusammenfügt, so daß die industriell geformten Gegenstände zum Gestaltungsmittel werden. Der ursprüngliche Funktions- und Bedeutungszusammenhang der Dinge wird zwar aufgehoben, zugleich bleibt jedoch im Rezeptionsprozeß das Wissen um die eigentliche Funktion der Gegenstände erhalten. Das Herauslösen des Objektes aus seinem originären Funktionsbereich und das Zuweisen neuer syntaktisch-semantischer Eigenschaften kennzeichnen u. a. das ästhetische Tun. Zu diesem ästhetischen Verfahren sind Kinder in besonderer Weise fähig, denn nach Fatke und Flitner (1983) haben die Gegenstände für Kinder im Grundschulalter noch keine strikt festgelegte Bedeutung. Der Gegenstand ist für Kinder „weniger determiniert durch Gebrauch und soziale Konvention, dafür offener, mit einer ganzen Reihe von Funktionen belegbar ... er hat ein Stück der größeren Flexibilität, die für Kinder alle Gegenstände haben. Wegen dieser Flexibilität, dieser Inkonstanz ist es auch kaum möglich, die Bedeutung der Dinge für die Kinder ... eindeutig zu ermitteln“ (ebd., S. 603).

¹⁶⁰ Vgl. zum kunstdidaktischen Nutzen des Sammelns u. a. Otto/Otto 1987, S. 106 ff., K+U 52/1978, K+U 128/1988

Das Zweckentfremden und Umdeuten von Gegenständen und Abfallmaterialien zu Gestaltungsmitteln und Trägern einer veränderten Bedeutung läßt sich seit Beginn dieses Jahrhunderts als eine Form der Bildproduktion feststellen. Daß das Sammeln dem Gestaltungsprozeß für spezifische Hervorbringungen vorausgehen muß, ist gewiß: Andy Warhol sammelt Medienbilder, die er gestalterisch nutzt, Daniel Spoerri sammelt Alltagsgegenstände, die geordnet und fixiert zum künstlerischen Werk werden (vgl. Teil III, Kap. 2.8), Jean Tinguely konstruiert Maschinen aus zusammengetragem Schrottmaterial, Tony Cragg sammelt Abfallmaterialien, mit denen er meist große Wandbilder collagiert (vgl. Teil III, Kap. 2.7), Mike Kelley sammelt Plüschtiere, die u. a. zu großen Wandteppichen vernäht werden, etc. Die Liste künstlerischer Verfahren, denen mehr oder weniger gezieltes Sammeln vorangeht, ließe sich beliebig verlängern. Gemeinsam ist den Werken, daß die Bedeutungskontexte des früheren Funktionszusammenhangs der Gegenstände ebenso in die Werkbedeutung eingehen wie die mit der Umgestaltung neu konstruierten semantischen Strukturen.

Wenn Hermann de Vries oder Lili Fischer Herbarien anlegen und die Wirkkräfte der Pflanzen thematisieren, werden die entsprechenden botanischen Objekte ebenfalls in einem langwierigen Prozeß zuvor zusammengetragen und mit der Gestaltung geordnet. Im Unterschied zu den oben angeführten Beispielen findet hier jedoch keine Umdeutung in dem Sinne statt, daß die Elemente nun in einem völlig anderen Zusammenhang als Gestaltungselement genutzt werden und neue Sinndeutungen evozieren, sondern der ursprüngliche Bedeutungskontext wird vielmehr durch die künstlerische Präsentation in das Bewußtsein gerufen und somit betont.

Das Sammeln als Tätigkeitsform und künstlerisches Verfahren ist konstitutives Moment im Werk von Wolfgang Laib. Explizit formuliert der Künstler, der Blütenstaub, etwa von Löwenzahn und Haselnuß, sammelt und u. a. zu Farbfeldern auslegt, daß das Sammeln als kontemplativer Akt Bestandteil des von ihm produzierten Artefaktes ist. Erfahrungen, die während des Sammelns zu gewinnen sind, gehen in die Bedeutungsfelder ein.

Die genannten Beispiele zeigen, daß das Sammeln als eine mögliche ästhetische Praxisform Teil der künstlerischen Arbeit sein kann. Ausgehend von dem eigenen Sammelbedürfnis können Sechs- bis Elfjährige solche und andere künstlerische Verfahren erproben und reflektieren, womit nicht nur Verständnis für die Werke geweckt werden kann, sondern auch die eigenen Sammelleidenschaften entdeckt und entwickelt werden können.

Wird das Sammeln selbst zum Thema im Unterricht erhoben, etwa als eine Lieblingsbeschäftigung von Kindern, als Alltagspraxis und kulturelle Erscheinung, bieten ebenfalls zahlreiche Kunstwerke Anlaß zur Produktion und Reflexion. Die skurrilen Sammelsurien der Kunst- und Wunderkammern des 16. und 17. Jahrhunderts¹⁶¹ verdeutlichen mit ihren mechanischen Geräten und Reliquien, den botanischen, zoologischen und geologischen Raritäten, exotischen Plastiken u. v. m. die Vielfalt des Gesammelten, das nicht nur die Sinne erfreuen, sondern auch die Verstandeskkräfte anregen sollte (vgl. Wolbert 1981, S. 14). Sammlungen, die sowohl zum Reflektieren als auch zum ästhetischen Genuß anregen sowie zugleich Gegenstände aus der

¹⁶¹ Vgl. zur Geschichte der Kunst- und Wunderkammern Schlosser 1908, Wolbert 1981

kindlichen Lebenswelt enthalten, bieten Werke zeitgenössischer Kunst, beispielsweise das „Mouse-Museum“ von Claes Oldenburg oder die „Hosentaschensammlung“ von Karsten Bött. Objektkästen, in denen Gesammeltes präsentiert wird, werden seit den 20er Jahren immer wieder von verschiedenen Künstlern als Ausdrucksmedium genutzt – etwa von Arthur Köpcke oder dem Fluxus Collective.

Dem alltäglichen Lebensumfeld entnommene Sammlungsobjekte, die in solche oder ähnliche Werke zeitgenössischer Kunst Eingang gefunden haben, können mitunter deckungsgleich sein mit Dingen, die Kinder sammeln, – oder zumindest den Bezug zur individuellen Sammeltätigkeit in das Blickfeld rücken. Anhand der eigenen und der künstlerisch dargestellten Sammlungen und Ordnungsgefüge kann den Beweggründen und der Funktion des Sammelns nachgegangen werden: etwa dem oft immateriellen Wert der Sammlungsobjekte als Erinnerungsstücke und Geheimnisträger, den ästhetischen Qualitäten der Objekte, dem Sammeln als kulturelle Praxis, als symbolischer Ausdruck der Persönlichkeit und Mittel der Persönlichkeitsbildung.

Paradigmatisch zeigen die Arbeiten von Anna Oppermann die Suche nach dem eigenen Lebensgeschehen, nach Selbstvergewisserung und Selbstdarstellung in den einzelnen Elementen der Installationen, die meist aus Fotos, Texten, kleinen Objekten und Zeichnungen bestehen. Diese Sammlungen werden immer weitergeführt und integrieren dabei bereits Bestehendes, etwa indem die Sammlung fotografisch festgehalten wird und dieses Foto zugleich das Arrangement erweitert. Das Sammeln kann mit Anna Oppermann als „kontinuierliches Selbstprotokoll“ verstanden werden, so Gunter und Maria Otto (1987, S. 120): „Das Arrangement, das aus der Sammlung entsteht, gewinnt seine ästhetische Dimension aus der Vielfalt der Selbstbeobachtungen und der Auslegungsfähigkeit hinterlassener Spuren.“

Das Sammeln als kulturelles Phänomen thematisieren u. a. Marcel Broodthaers, wenn er museale Einrichtungen mit eigentümlichen Objekten wie etwa das Adler-Museum schafft, das auf der documenta X in Kassel 1997 zu sehen war, oder Ben Vautier mit seinem setzkastenähnlichen Museum „Le Musée de Ben“. Solche Arbeiten können anregen, in der Schule ein eigenes Museum einzurichten, wobei man sich über dessen Sinn und Zweck verständigen, Funktionen erarbeiten muß etc. Sammlungsstücke, die einen spezifischen Erinnerungswert besitzen und die Erinnerung aktivieren sollen, existieren nicht nur in den individuellen, privaten Kollektionen der Kinder, sondern sind ebenfalls im Umgang mit Kunstwerken erfahrbar. Arbeiten von Joseph Beuys präsentieren mitunter „Arsenale der Erinnerung“ in Schaukästen und Schränken, Jochen Gerz produziert sogenannte „Gedächtniskunst“. Auch Christian Boltanski stellt beispielsweise mit seinen Foto-Sammlungen in unterschiedlichen Installationen die Erinnerung in das Zentrum seiner Arbeit. Künstlerische Objekte, die in sehr verschiedener Weise die Erinnerung zum Thema haben, können den Blick auf die eigenen Sammlungsstücke richten und damit zugleich die Beschäftigung mit dem jeweiligen Werk evozieren. Welchen Erinnerungswert haben die Objekte? Wie wird dieser gestalterisch zum Ausdruck gebracht und mit welcher Wirkung?

Eine andere Möglichkeit, das Sammeln als didaktisches Mittel sinnvoll einzusetzen, ist die Bildrekonstruktion, d. h. herauszufinden, wie und vor allem in welchem

historischen, gesellschaftlichen oder thematischen Kontext Kunstwerke entstanden sind (vgl. Otto/Otto 1987, S. 120 ff.). Durch das Sammeln von Kontextbildern können Ketten einer Motivstruktur verdeutlicht und Problemfelder abgesteckt werden. Zudem kann die Geschichtlichkeit eines Werkes aufgedeckt werden, wie dies etwa Aby Warburgs Bilderatlas veranschaulicht. Gilt z. B. die Auseinandersetzung im Unterricht dem Werk der Künstlerin Magdalena Abakanowicz, kann das Sammeln von Fotos und Medienbildern zum Thema „Menschenmengen“ dazu beitragen, eine inhaltlich konstitutive Dimension ihrer Arbeiten zu verstehen (vgl. Teil IV, Kap. 3). Eine Art Bildrekonstruktion und Bildrecherche zu Gemälden von Gerhard Richter stellt dessen „Atlas“ dar, der eine Vielzahl von gesammelten Fotos präsentiert, die ihm Anregung für seine künstlerischen Artefakte sind. Am „Atlas“ läßt sich exemplarisch zeigen, daß diese Bildersammlungen Träger von Bildideen sowohl inhaltlicher als auch formaler Art sind, womit der „Atlas“ einen langwierigen, intensiven künstlerischen Arbeitsprozeß dokumentiert.

Weil die Sammeltätigkeit bei Sechs- bis Elfjährigen besonders ausgeprägt ist, ist anzunehmen, daß in diesem Alter ein interessen geleiteter Dialog mit Kunstwerken, denen entweder das Sammeln vorangeht oder die das Sammeln thematisieren, entwickelt werden kann. Die im Werk objektivierten Sammlungsstücke kennen Kinder oft aus ihrer Lebenswelt. Grundschulkinder können vor dem eigenen Erfahrungshintergrund des Sammelns einen Zugang zum jeweiligen Kunstobjekt gewinnen, Verfahren erproben, neue Sammelinteressen entwickeln, alternative Ordnungssysteme erarbeiten usw. Gewiß erschließt das Sammeln allein, gleich ob ästhetisch-praktisch oder als Mittel der Bildrekonstruktion, kein Kunstwerk, doch es kann Anlaß sein, sich intensiv mit dem künstlerischen Objekt zu befassen und lustvoll weitere Bedeutungsschichten zu erkennen. Im Produktionsprozeß kann das Umgestalten gesammelter Objekte die wandelbare Funktion der Dinge und veränderte Bedeutungszusammenhänge offenlegen. Persönliche Neigungen und Sammelinteressen können im Dialog mit Gegenwartskunst reflektiert und erweitert werden. Dabei besteht die Möglichkeit, das Sammeln als persönlichkeitsbildend und erkenntnisstiftend zu erfahren.

Zusammenfassung

Zeichnen, Malen, Formen, Bauen, Basteln, Sammeln und Ordnen sind anthropologisch verankerte Tätigkeitsformen, die ebenso wie die Kinderzeichnung in ihrem Ursprung mit dem Spiel verwandt sind. Im ästhetischen Verhalten durchdringen sich spielerische und gestalterische Produktionsprozesse. Allerdings verbinden sich mit bestimmten Materialeigenschaften oder Handlungsformen im Umgang mit Gegenständen jeweils spezifische Erfahrungschancen, die spezifische Erkenntnisweisen befördern. Mit ihren jeweiligen Eigengesetzlichkeiten sind auch die beschriebenen ästhetischen Verhaltensformen genuine Erkenntnismittel, die zur Ausbildung geistiger und emotionaler Strukturierungsvorgänge dienen. Die fundamentale Bedeutung und identitätsbildende Funktion ästhetischen Tuns für die menschliche Ontogenese wird aus entwicklungspsychologischer und pädagogischer Perspektive immer wieder betont.

Für alle genannten ästhetischen Verhaltensweisen wurde von verschiedenen Autoren eine besondere Ausprägung im Grundschulalter angenommen. Das bedeu-

tet, daß Kinder diesen Tätigkeiten während der Primarstufenzeit mit großer Intensität nachgehen, daß eine Steigerung der entsprechenden Fähigkeiten zum Bauen, Basteln, Sammeln etc. stattfindet, daß ein starkes Interesse der Sechs- bis Elfjährigen für solche ästhetischen Prozesse vorhanden sein muß und daß diesen Handlungsformen ein wesentlicher Stellenwert für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in diesem Zeitraum zukommt. Die spezifische Disposition für ästhetisches Verhalten in der mittleren Kindheit geht mit den bereits mehrfach angesprochenen Bedürfnissen der Kinder nach Teilhabe an der Wirklichkeit einher: Neugier, Wißbegier, Experimentieren und Entdecken, Aufmerksam werden, Sinnstiften, Umdeuten, Variieren noch nicht festgelegter Bedeutungen, Offenheit gegenüber Unbekanntem etc. konstituieren mit der Phantasietätigkeit und der Fähigkeit zur Symbolbildung das ästhetische Vermögen der Sechs- bis Elfjährigen.

Erfahren ästhetische Verhaltensweisen wie Bauen, Basteln, Sammeln u. ä. keine kontinuierliche Förderung, treten sie als ästhetische Ausdrucksmittel zum Ende der Kindheit meist wieder in den Hintergrund. Wie anhand einiger Beispiele dargelegt wurde, bieten bestimmte Formen von Gegenwartskunst mit ihren Produktionsverfahren Anknüpfungspunkte, das ästhetische Verhalten und die damit verbundenen symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln. Werden jene bildnerischen Tätigkeitsformen zum Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung mit Kunst genommen, die im Interessensfeld der Sechs- bis Elfjährigen liegen, kann eine lustvolle Beschäftigung mit Kunstwerken hervorgerufen werden, und der Zugang zu inhaltlichen Dimensionen eines Werks wird eröffnet. Es ist möglich, daß der subjektive Erfahrungshintergrund der Sammelleidenschaft, des Bauens oder Bastelns im Dialog mit entsprechenden Kunstwerken als Impuls für ästhetische Praxis wirkt und daß zugleich ein affizierender Einstieg in ein Thema gegeben ist. Vielleicht mehr noch als ein bestimmtes Motiv können spezielle Herstellungsverfahren Auslöser für die intensive Beschäftigung mit einem Kunstwerk sein.

Sowohl der Produktionsprozeß als auch der Rezeptionsprozeß setzt Spielfähigkeit voraus (sich einlassen, umdeuten, imaginieren, zweckfreies Denken und Tun usw.). Grundschulkinder sind Spielexperten, die eine besondere Bereitschaft aufweisen, sich produktiv und rezeptiv auf aktuelle Kunstwerke einzulassen. Der Ungewißheit und Ambivalenz von Gegenwartskunst treten Kinder mit außergewöhnlicher Imaginationskraft, Flexibilität, Spontaneität sowie mit ihren sinnstiftenden und symbolschaffenden Fähigkeiten gegenüber. Die Suche nach Widerstand, Differenz und Komplexität wird im Umgang mit zeitgenössischer Kunst ebenso angesprochen wie Momente von Überraschung und Spannung. Offene Bedeutungszuweisungen und Möglichkeiten des Sinnstiftens kommen dem kindlichen Forscherdrang entgegen. Das Erproben vielfältiger Produktionsverfahren entspricht dem kindlichen Verlangen nach Experiment und Exploration. Zur Ausbildung des ästhetischen Vermögens ist es unerläßlich, Kinder gerade in diesem Alter mit solchen Formen zeitgenössischer Kunst bekannt zu machen, die mit ihren Interessen und Ausdrucksbedürfnissen korrespondieren. Eine dergestaltige produktive Begegnung kann Anstoß sein, nicht nur die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, sondern auch ein andauerndes Interesse an Kunst zu wecken.

5 Zwischenbilanz

Mit dem ersten Teil vorliegender Arbeit wurde der fachbezogene Umgang mit Kunstwerken, besonders mit Gegenwartskunst in der Grundschule, aufgezeigt, und die damit verbundenen Problemstellungen wurden diskutiert. Dabei konnte eine erhebliche inhaltliche Diskrepanz zwischen geäußerten Vorbehalten gegenüber der Vermittlung von zeitgenössischer Kunst in der Primarstufe und den von Kunsterziehern und Pädagogen besonders in bezug auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes behaupteten didaktischen Chancen, die die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst bieten soll, festgestellt werden. Diese Diskrepanz ist ein Indikator für die defizitäre Forschungslage. Weder lassen sich bei genauer Betrachtung die fachlichen Bedenken, aktuelle Kunstwerke in den Primarstufenunterricht einzubeziehen, aufrechterhalten (Teil I, Kap. 1), noch werden die didaktischen Potentiale hinsichtlich konkreter Realisierungsformen, der Themenauswahl und in bezug auf bestimmte Altersgruppen präzisiert (Teil I, Kap. 2.2). Um die genannten Defizite wenigstens in Ansätzen zu minimieren, wurde mit dem zweiten Teil meiner Untersuchung dem ästhetischen Vermögen sowie den ästhetischen Interessen und Ausdrucksbedürfnissen der Sechs- bis Elfjährigen hinsichtlich potentieller Erfahrung von Gegenwartskunst nachgegangen. Erste Ergebnisse, die ein fachliches Fundament für die Vermittlung von Gegenwartskunst in der Grundschule bilden können, werden im folgenden zusammengefaßt. Daraus ergeben sich didaktische Konsequenzen und weitere Forschungsfragen für die mit Teil III anschließende empirische Untersuchung.

Rezeptionsbedingungen und Verstehensprozesse

Mit den Ausführungen zu jenen Dimensionen kindlicher Entwicklung, die das ästhetische Vermögen der Sechs- bis Elfjährigen betreffen (Teil II, Kap. 3), wird der Annahme mangelnder kognitiver Reife zur Rezeption von Kunstwerken entgegengehalten, daß ästhetische Erkenntnisfähigkeiten der Kinder keinen Eingang in die Einschätzungen finden. Es wurde nachgewiesen, daß durch die Fragmentierung der Gesamtentwicklung in Einzelbereiche und durch die Prävalenz kognitiver Erkenntnisinteressen in der entwicklungspsychologischen Forschung die ästhetischen Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen zu wenig berücksichtigt werden (Teil II, Kap. 1). Gerade im Grundschulalter verfügen Kinder über ein besonderes Maß an Phantasietätigkeit und Einbildungskraft, die wesentliche Voraussetzung der Kunstproduktion und -rezeption sind, wenngleich die Aussagen zu den inneren geistigen Prozessen auch häufig diffus bleiben (Teil II, Kap. 3.1). Symbolisch-anschauliches Denken dominiert die geistigen Verarbeitungsvorgänge zu Beginn der Grundschulzeit. Das kindliche Denken zeigt strukturelle Parallelen zur präsentativ-symbolischen Struktur des ästhetischen Stoffes (Teil I, Kap. 3.1). Insofern ist eine spezifische Disposition der Kinder zur ästhetischen Erfahrung anzunehmen, auch wenn diese Erfahrung nicht adäquat verbalisiert werden kann. Freilich sind Sechs- bis Elfjährige aufgrund ihrer kognitiven Reife nicht zum kritisch-reflektier-

ten *Urteil* über Kunst in der Lage (Teil I, Kap. 1.1), das u. a. das Erfassen des Werks in seiner Komplexität und Transzendenz, die Reflexion kulturell tradierter Muster von Bedeutungsübertragung und historisches Bewußtsein verlangt (Teil II, Kap. 3.3.3). Fachliches Ziel kann hier jedoch nicht die kritische Einschätzung von Kunst sein, sondern eine persönlich bedeutsame ästhetische Erfahrung zu bewirken, die ein andauerndes Interesse an Bildender Kunst sowie an ästhetischer Praxis weckt.

Die besondere Offenheit und Unvoreingenommenheit von Grundschulkindern gegenüber bestimmten Werken zeitgenössischer Kunst kann auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden: Wahrnehmungsweisen, die durch die mediatisierte Umwelt geprägt sind, führen möglicherweise dazu, daß eine größere Offenheit gegenüber unvertrauten Bildvorstellungen evoziert wird (Teil II, Kap. 2.2). Die Wirklichkeitskonstrukte der Kinder sind noch nicht in einer Weise gefestigt, daß bestimmte Normalitätsvorstellungen Maßstab der Empfindung und Wahrnehmung sowie der Erfahrung sind und Unvertrautes sogleich abgelehnt wird (Teil II, Kap. 2.1): Kinder sind zunächst am Phänomen interessiert, sind neugierig, wissensdurstig, spontan, phantasievoll und darüber hinaus aufgeschlossen für das Widerständige bzw. die Differenz des Selbst zum Anderen. Die Suche nach Sinngebung als genuin menschliche Tätigkeit bereitet ihnen Freude. Daß Grundschul Kinder für ästhetische Erfahrungen im Produktions- und Rezeptionsprozeß besonders empfänglich sind, läßt sich u. a. auf ihre Spielfähigkeit zurückführen: symbolschaffendes Vermögen, Flexibilität und Phantasietätigkeit, wechselnde Symbolhandlungen, neuartige Bedeutungszuweisungen und Umbildungen prägen Verhaltensweisen im Spiel, die von ästhetischen Prozessen durchdrungen sind. Nicht nur für den Rezeptions-, sondern auch für den Produktionsprozeß läßt sich aufgrund der bisherigen Erörterungen die besondere Disponiertheit der Sechs- bis Elfjährigen zum Dialog mit spezifischer Gegenwartskunst feststellen: Für alle vorgestellten Bereiche ästhetischen Verhaltens im Spiel, die mit Ausdrucksformen aktueller Kunstrichtungen korrespondieren, wurde höchste Intensität und Produktivität in der mittleren Kindheit festgestellt (Teil II, Kap. 4).

Ästhetische Praxis ist notwendiger Bestandteil der Kunstrezeption im Grundschulalter (Teil I, Kap. 2.3 und 3.1.2; Teil II, Kap. 3.4). Die handelnde Auseinandersetzung im Dialog mit spezifischen künstlerischen Objekten sollte sowohl dem individuellen Mitteilungsbedürfnis genügend Freiraum erlauben als auch dazu beitragen können, die symbolischen Ausdrucksformen der Kinder zu erweitern. Der handelnde Umgang mit Materialien und Gegenständen ist konstitutive Bedingung von Entwicklung (Teil II, Kap. 3.4 und 3.5). Leibsinnliche, emotionale und geistige Prozesse sind im ästhetischen Tun gleichermaßen beansprucht: Der gestaltende Dialog mit bestimmtem Material ist ein reflexiver Akt, der je nach Materialeigenschaften und Gestaltungsabsichten unterschiedliche Erkenntnismöglichkeiten beinhaltet (Teil I, Kap. 3.1.2; Teil II, Kap. 4). Die ästhetisch handelnde Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk ist insofern ebenfalls geistige Tätigkeit, als sie über die immanenten Erfahrungschancen hinaus zum Verständnis am Artefakt beiträgt.

Die beschriebene ästhetische Sensibilität der Sechs- bis Elfjährigen gilt es im Kunstunterricht zu nutzen, denn ästhetische Erfahrung am Kunstwerk bedarf der Übung bzw. eines Erfahrungsrepertoires: Je mehr die Schülerinnen und Schüler

feststellen, daß sie im produktiven und rezeptiven Dialog identitätsbildende Erfahrungen machen können, desto mehr wird das Interesse an Bildender Kunst wachsen. Zudem können die Erfahrungen im Umgang mit Kunstwerken zunehmend mehr Anknüpfungspunkte zur Rezeption weiterer Werke bieten. Wesentlich ist, daß die subjektiv wertvolle ästhetische Erfahrung der Kinder im Zentrum des Vermittlungsinteresses steht und nicht das Lehren vorgegebener Gehalte, die sich normativ am Verstehen kunstwissenschaftlich gebildeter Erwachsener orientieren (Teil I, Kap. 1.1 und 3.2). In Verbindung mit der produktiven Auseinandersetzung ist vor dem bislang offengelegten Theoriehintergrund festzuhalten, daß Grundschulkinder nicht nur zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst fähig sind, sondern daß sie sogar in besonderer Weise über ästhetische Erkenntnisweisen verfügen, die auf ihrer Bewußtseinsebene Verstehen möglich machen (vgl. Teil I, Kap. 1.1 und 3.2).

Ob dieses Verstehen für Kinder artikulierbar ist, wie sich das Verhältnis von praktischem Nachvollzug und individuellem Ausdruck in den Schülerarbeiten gestaltet, inwieweit das ästhetische Tun sowie bestimmte Materialvalenzen Einfluß auf eine ästhetische Präferenz der Kinder nehmen, sind nur einige Überlegungen, denen mit der in Teil III folgenden empirischen Untersuchung nachgegangen wird. Letzteres ist vor allem deshalb interessant, weil jene Forschungen, die Aussagen über ästhetische Vorlieben von Kindern treffen (Teil I, Kap. 1.2), in keinem Fall die *praktische* Beschäftigung mit einem Kunstwerk einbeziehen. Die Frage nach dem Rezeptionsvermögen und nach den ästhetischen Präferenzen der Sechs- bis Elfjährigen muß daher in Verbindung mit ästhetischer Praxis erneut aufgeworfen werden. Die Empirie soll klären, inwieweit Kinder im Umgang mit spezifischer Gegenwartskunst ästhetische Erkenntnisse gewinnen können – möglicherweise durch einen vom diskursiv-kognitiven Denken weitgehend unabhängigen Zugang zur Kunst.

Zur fachlichen Eignung von Gegenwartskunst

Ästhetische Bedeutung erhält ein Kunstwerk erst, wenn es im Menschen eine Erfahrung bewirkt. Subjektive Anknüpfungspunkte sind notwendige Voraussetzung für einen fruchtbaren Dialog mit dem jeweiligen Werk, in dem sich sinnstiftende Deutungsbewegungen vollziehen und Bedeutungskonstitution entwickelt wird (Teil I, Kap. 3.2). Abgesehen von der individuellen Spezifik kindlicher Lebenswelten, konnten mit Blick auf die anthropologischen Voraussetzungen der Sechs- bis Elfjährigen wesentliche Verhaltensweisen, Interessensgebiete und Inhaltsbereiche der Kinder dargelegt werden (Teil II, Kap. 2 u. 4), die Bezüge zu bestimmten künstlerischen Artefakten erlauben. Natur und Umwelt, familiäre und schulische Erlebnissräume, Freundschaften und Feindschaften sind nur einige Motive, die Kinder bewegen. Alltagsobjekte, die im Kunstwerk erkannt werden, können Interesse stiften. Innere Verfaßtheiten, wie Träume, Wünsche und Ängste, die häufig nicht in Worte gefaßt werden können, finden in der ästhetischen Praxis bildnerischen Ausdruck (Teil II, Kap. 2.4 und 2.5), da die symbolischen Hervorbringungen aufgrund struktureller Gesetzmäßigkeiten eine größere Nähe zu den psychisch determinierten inneren symbolischen Vorstellungen aufweisen als Spra-

che. Die Phantasietätigkeit, die zunehmend von diskursiven Formen der Wirklichkeitskonstruktion überlagert wird, kann im Dialog mit ‚phantastischen‘ Kunstobjekten angeregt werden. Die häufig ungewöhnlichen und irritierenden Objekte zeitgenössischer Kunst, die beispielsweise Vertrautes in neuen Zusammenhängen zeigen, befördern die Ausbildung neuer Wahrnehmungsmuster und regen durch die Differenz zum Anderen weitere Wirklichkeitsmodelle an. Die Betrachtung ästhetischer Verhaltensweisen im Spiel (Teil II, Kap. 4) verdeutlichte spezifische Handlungsweisen und Materialqualitäten, die für Kinder in vielfacher Hinsicht bedeutsam sind, weil sie zur Persönlichkeitsbildung beitragen.

Deutlich wird, daß das immer wieder geforderte Anknüpfen an der kindlichen Lebenswelt in mehrfacher Hinsicht eingelöst werden kann. Die Entwicklung der Sechs- bis Elfjährigen von anfänglich starkem Ich-Bezug hin zur Sachorientierung gegen Ende der Grundschulzeit (Teil II, Kap. 2.3) bedeutet dabei keineswegs zwangsläufig eine zunehmende Präferenz gegenständlicher Abbildungen, wie vor allem von kognitionstheoretisch orientierten Untersuchungen behauptet wird (Teil I, Kap. 1.2). Diese Annahme scheint zu kurz gegriffen, da sich Sachinteresse auch in ganz anderer Form zeigen kann als im eindeutigen Erkennen eines Motivs. Das Interesse an narrativen Strukturen ist nur ein möglicher Zugang zu einem Kunstwerk. Warum sollten Schülerinnen und Schüler nicht ebenfalls Sachinteresse an künstlerischen Verfahren zeigen, die sich teilweise mit ihrem Freizeit- und Spielverhalten decken (Teil II, Kap. 2.2 und 4), oder an im Werk verarbeiteten Alltagsgegenständen, die sogar in ihrer Stofflichkeit Wirklichkeitsbezug aufweisen, an Materialqualitäten oder an der Lebenswirklichkeit einer Künstlerin bzw. eines Künstlers? Darüber hinaus zeigen sich ästhetische Aktivitäten von Kindern nicht nur im Malen und Zeichnen narrativer Motive, sondern auch im Basteln, Bauen, Formen, im Sammeln und Ordnen, Singen und Tanzen, Entdecken und Experimentieren, im Spiel etc. Vor diesem Erfahrungshintergrund können sich über die motivischen Bezüge hinaus Zugänge zu solchen Kunstobjekten entwickeln, die zu entsprechenden ästhetischen Ausdrucksformen herausfordern und die in keiner Weise der Erscheinungswirklichkeit verpflichtet sind.

Die Frage nach der fachlichen Eignung bestimmter Kunst zur Vermittlung in der Grundschule impliziert folgende Überlegungen: Für welche Kunst zeigen Sechs- bis Elfjährige eine besondere Empfänglichkeit? Was kann auf bestimmten Entwicklungsstufen für das Kind bei der Begegnung mit Kunst als Erfahrungsgewinn wesentlich sein? Entsprechen die angeregten Produktionsverfahren den Ausdrucksbedürfnissen und -möglichkeiten der Kinder? Freilich müssen diese Fragen hinsichtlich jedes einzelnen Werks und mit Blick auf jede einzelne Lerngruppe neu gestellt werden. Es lassen sich vermutlich dennoch Kriterien für solche Kunstwerke nennen, die sich in besonderem Maße als Unterrichtsgegenstand in der Primarstufe eignen: z. B. wenn Materialqualitäten und Produktionsverfahren zum ästhetischen Tun auffordern, wenn Differenz Erfahrungen möglich werden, wenn narrative Strukturen das Interesse am Bildmotiv auslösen, wenn sich Bezüge zur kindlichen Lebenswelt herstellen lassen, wenn Phantasietätigkeit angestoßen wird oder wenn die Strategien der Kunst Parallelen zu den ästhetischen Ausdrucksweisen der Kinder, wie sie sich zum Teil in ästhetischen Phänomenen des Spiels zeigen, aufweisen.

Zudem kann angenommen werden, daß sich *bestimmte* Formen von Kunst, etwa solche, auf die exemplarisch bislang immer wieder verwiesen wurde, in besonderer Weise zur Vermittlung anbieten. Diese spezifischen Kunstformen lassen sich meist der Gegenwartskunst zuordnen, denn zeitgenössische Kunstobjekte bieten eher Materialvalenzen und Handlungsagenzien als historische Kunstwerke, weil ihre materielle Basis und/oder der Entstehungsprozeß in vielen Werken stärker zum Bestandteil des Inhalts wird. Die handwerkliche Perfektion von Gemälden oder Skulpturen vergangener Jahrhunderte animiert Grundschülerinnen und -schüler nicht unbedingt zur ästhetisch-praktischen Beschäftigung, es sei denn, es werden Verfahren wie Collage, Fotografie o. ä. angeboten. Bezüge zur kindlichen Lebenswelt lassen sich häufig leichter anhand aktueller Kunstobjekte herstellen als anhand historischer, denn Gegenwartskunst bezieht sich oftmals auf die Probleme unserer Zeit, nimmt Materialien und Gegenstände, die Kindern bekannt sind, in das Werk auf etc.

Die Auswahl der Kunstwerke hängt nicht allein von syntaktischen oder motivischen Aspekten ab, die die Kinder ansprechen, sondern ebenso von pragmatischen Gehalten, die sich aus der Werkanalyse ergeben. Um in Erfahrung zu bringen, was an einem künstlerischen Objekt für das Kind bedeutend sein kann, müssen sowohl die anthropologischen Voraussetzungen der Kinder bekannt sein als auch die Bedeutungsschichten des Kunstwerks. Sogenannte Sachanalysen, deren methodisches Instrumentarium anhand des semiotischen Modells umrissen wurde (Teil I, Kap. 3.1), geben Auskunft darüber, inwieweit sich bestimmte künstlerische Objekte anbieten, für einen fachspezifischen Sachverhalt zu sensibilisieren. Nur weil Marcel Duchamp Alltagsobjekte, die Kindern aus ihrem Lebensumfeld z. T. vertraut sind, auf einen Sockel stellt, eignen sich seine Werke noch lange nicht zur Vermittlung in der Primarstufe. Sachgehalt und künstlerische Intentionen sollten mit dem Vermittlungsinteresse soweit wie möglich in Einklang zu bringen sein und diesem nicht entgegenstehen. Um Beliebigkeit zu vermeiden, muß überlegt werden, welche Erfahrung das Kind am Werk gewinnen kann und welche fachspezifischen Inhalte vermittelt werden können. Didaktische Entscheidungen sollten die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen und zugleich fachliche Lehrziele verfolgen (vgl. Teil IV). Daß sich bestimmte Werke mehr als andere zur Vermittlung in der Grundschule eignen, einige hingegen überhaupt nicht (außerhalb der kindlichen Bezugssysteme liegende Kunst), widerspricht der Auffassung, daß man jedem Werk unterrichtliche Inhalte abgewinnen könne (vgl. z. B. Ebert 1977, S. 37).

Die genannten Aspekte zur besonderen Eignung spezifischer Kunstwerke für die Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule haben in zweierlei Hinsicht Auswirkungen auf die mit Teil III folgende empirische Forschung. Zum einen orientiert sich die Auswahl der Kunstwerke für die Untersuchung an den bisherigen Überlegungen zur fachlichen Eignung. Die Entscheidung für das eine oder andere Werk innerhalb dieser Bezugsfelder ist allerdings beliebig, das heißt, jedes andere Kunstobjekt seit 1945, das zumindest teilweise den vorangegangenen Überlegungen entspricht, hätte einbezogen werden können. Zum anderen soll die Untersuchung noch weiter Aufschluß darüber geben, wodurch die Kinder zum Dialog mit einem Kunstwerk angeregt werden.

Pädagogische und didaktische Chancen

Das Fremde, Unbekannte, die Verlockung des Geheimnisvollen (Regel), das Vergnügen am Erfahrungswiderstand (Rumpf) u. ä. werden immer wieder besonders für die moderne, avantgardistische Kunst reklamiert und begründen das vielfältige pädagogische Interesse an zeitgenössischer Kunst (Teil I, Kap. 2.3): Die Auseinandersetzung mit dem Ungewöhnlichen und Irritierenden soll helfen, sich beispielsweise in der gesellschaftlichen Pluralität zurechtzufinden (Welsch) und Toleranz zu üben (Eucker). Die bisherigen Betrachtungen der alterstypischen Voraussetzungen von Sechs- bis Elfjährigen bestätigt, daß die kindliche Suche nach Widerständigem und nach Differenz zur Erweiterung der individuellen Wirkkeitsvorstellungen sowie zur Positionierung des Selbst innerhalb der Gesellschaft beitragen kann (Teil II, Kap. 2.1). Die vielschichtigen, symbolisch verdichteten künstlerischen Bildvorstellungen bieten Anreiz zur Sinnkonstitution und lösen möglicherweise aufgrund ihrer Mehrperspektivität in besonderem Maße Kommunikationsprozesse aus, die zum Austausch subjektiver und intersubjektiver Wahrnehmungserlebnisse führen. Bedeutungssuche als genuin menschliche Tätigkeit und der Wille zum Verstehen werden im Umgang mit ausgewählter Gegenwartskunst herausgefordert und können zur Auseinandersetzung mit sich und anderen führen – sei es im Gespräch, selbstreflexiv oder aber ästhetisch-praktisch (Teil I, Kap. 3.2). Dabei trägt der Dialog mit Bildender Kunst zur Aneignung kultureller Bestände bei (Teil I, Kap. 2.3) und provoziert die Beschäftigung mit intersubjektiv bedeutsamen Inhalten, die an ihre jeweilige Ausdrucksform gebunden sind und nur dadurch ihre eigene Bedeutung erhalten.

Ästhetische Erkenntnis gilt als ein nichtsprachlicher, symbolisch-anschaulicher Modus von Erkenntnis (Teil I, Kap. 1.2.3), der sich sowohl auf innere Bilder als auch auf bildnerisch Hervorgebrachtes bezieht. Die inneren symbolischen Verarbeitungsprozesse sind zwar mit den Prozessen gestalterischer Äußerung verwoben, doch die Vergegenständlichung im Material evoziert nochmals eigene, je nach gestalterischem Mittel unterschiedliche Erfahrungs- und Erkenntnischancen (Teil II, Kap. 3.5). Symbolisches Denken und ästhetisch-praktisches Tun sind als Formen ästhetischen Verhaltens geistige Tätigkeiten, die auf nonverbale Ausdrucksfelder rekurren und die durch nichts zu ersetzen sind (Teil I, Kap. 3). Die Entwicklung ästhetischen Vermögens benötigt vielfältige Anregungen, denn entscheidend für die Ausbildung ästhetischer Kompetenzen ist das intensive Befaßtsein mit Symbolsprachen: rezeptiv, produktiv und reflexiv. Die Beschäftigung mit künstlerischen Objekten befördert nicht nur eigene ästhetische Prozesse und Kompetenz im Umgang mit Bildern, sondern auch die innere Vorstellungsfähigkeit, Phantasietätigkeit, Symbolbildung und sogar die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Teil II, Kap. 3.3.5). In der mittleren Kindheit verfügen Mädchen und Jungen über hervorragende Voraussetzungen zur produktiven und rezeptiven ästhetischen Erfahrung, was in engem Zusammenhang mit ihrer Spielfähigkeit zu sehen ist. Deshalb bedürfen ästhetisches Verhalten und ästhetische Erlebniszustände (Teil II, Kap. 1) gerade in dieser Altersphase gezielter Förderung.

Teil III

Empirische Befunde zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule

Mit den vorangegangenen Ausführungen vorliegender Untersuchung konnten einige Aspekte der mit Teil I aufgeworfenen Forschungsfragen zu den ästhetischen Interessen und Bedürfnissen sowie dem Rezeptionsvermögen von Grundschulkindern beantwortet werden. Wesentliche Erkenntnisse sind hinsichtlich didaktischer Entscheidungen zur Werkauswahl gewonnen, und eine besondere Disposition der Sechs- bis Elfjährigen zur ästhetischen Erfahrung ist anzunehmen. Die theoretischen Aussagen werden nun mit einer empirischen Untersuchung vertieft, mit dem Ziel, die Motive, Tätigkeiten, Vorlieben etc. der Kinder in Bezug auf künstlerische Objekte besser zu verstehen sowie jene Antriebe aufzudecken, die das Schülerhandeln initiieren, steuern und begleiten. Wesentliche Untersuchungsfragen richten sich dabei auf die kindlichen Präferenzen von Kunstwerken in Verbindung mit ästhetischer Praxis, auf die Motivationsfaktoren für den Dialog mit Kunst, auf die Verstehensprozesse, die subjektbildenden Anteile und praktischen Realisierungsformen im ästhetischen Tun sowie auf solche Aspekte, die sich während und aus der Untersuchung ergeben.

Freilich kann eine Annäherung an die Fragestellungen nur interpretativ mit dem Zweck erreicht werden, Weiteres über die kindlichen Erfahrungsprozesse herauszufinden. Um die Erfahrungen der Kinder, die ohnehin sehr unterschiedlich sind, zu erklären, zu prüfen und zu generalisieren, können keine einschlägigen Parameter angenommen werden.

Das Untersuchungsinteresse richtet sich konkret auf folgende Bereiche:

- Eine zentrale Frage ist, wie sich die enge Verknüpfung der Kunstbegegnung mit ästhetischer Praxis auf die Erfahrung von Kunstwerken auswirkt. In diesem Zusammenhang werden die kindlichen Zugänge zur Kunst untersucht: zum einen, wodurch der ästhetisch-praktische Dialog mit Kunst angeregt wird, zum anderen, welche Aspekte des ästhetischen Prozesses in besonderer Weise die ästhetische Erfahrung motivieren.
- Daran geknüpft ist die Frage nach dem ästhetischen Vermögen von Grundschulkindern, also ob ästhetische Erkenntnisse gewonnen werden, inwieweit ästhetische Sensitivität vorhanden ist oder gar eine besondere Empfänglichkeit für ästhetische Prozesse vorliegt. Es ist in Erfahrung zu bringen, welchen Stellenwert das eigentätige Gestalten im Verstehensprozeß einnimmt, welchen die Affektion

durch das Material, der Bezug zu Alltagsobjekten aus der kindlichen Lebenswelt, ob Bedeutungszuweisung und Sinnverstehen möglich sind und wie sich dieses zeigt.

- Wovon die kindlichen Vorlieben für bestimmte Kunstwerke im Kontext ästhetischer Praxis abhängen, ist ein weiterer wesentlicher Untersuchungsaspekt. Wird die ästhetische Präferenz tatsächlich durch die Motivdarstellung dominiert oder gibt es andere Präferenzkriterien? Inwiefern gilt die Aufmerksamkeit der Kinder bei bestimmten Vorlieben dem spezifisch Künstlerischen, der Gestaltung?
- Im pädagogischen Spannungsfeld von intendierter Subjektbildung und Enkulturation muß ebenfalls nach identitätsbildenden Prozessen gefragt werden, die sich mit dem Erwerb ästhetischer Kompetenz in ästhetischer Produktion und Rezeption spiegeln. Gewiß sind die internen Prozesse von Symbolisierungsfähigkeit und Imaginationskraft kaum rekonstruierbar, doch die Aneignung von Ausdrucksrepertoires und handwerklichen Realisierungsformen sowie die gestalterische Transformation ästhetischer Erfahrungen und individueller Mitteilungen lassen sich feststellen.
- Darüber hinaus kann die Auswertung der empirischen Untersuchung möglicherweise auch noch weiteren Aufschluß über die Frage nach der besonderen fachlichen Eignung von Kunst für die Kunsterfahrung in der Grundschule geben.

Zunächst werden methodologische Fragen erörtert. Die Methodenwahl wird vorab begründet, und das methodische Vorgehen wird hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte und didaktischer Entscheidungen dargelegt. Das zweite Kapitel widmet sich der Beschreibung des Projektes, und im dritten Kapitel wird die empirische Untersuchung ausgewertet.

1 Zur Vorgehensweise

Mit Blick auf die theorieorientierten Teile I und II dieser Arbeit könnte der Eindruck entstanden sein, daß aus den theoretischen Überlegungen zum Umgang mit Kunstwerken in der Primarstufe Hypothesen gebildet wurden, die nun empirisch verifiziert bzw. falsifiziert werden sollen. Dies ist jedoch keineswegs der Fall: Die folgenden exemplarischen Untersuchungen tragen vielmehr den Charakter einer Erkundung von Thesen, wobei einzelne Theorieelemente, Kategorien und Begrifflichkeiten auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft – nicht im Sinne einer Beweisführung empirisch überprüft werden. Die Empirie ermöglicht das Gewinnen weiterer Daten und möglicherweise auch Erkenntnisse, die dem Verstehen subjektiver ästhetischer Prozesse von Primarstufenschülerinnen und -schülern im Umgang mit Kunst dienen. Gewählt wird eine phänomen-, problem- und schülernahe Form der Empirie, die intersubjektiv nachvollziehbar ist. Die empirischen Befunde sollen Argumente für das Verständnis von ästhetischer Bildung, für das Kunstverstehen von Kindern sowie für eine wünschenswerte und mögliche Unterrichtspraxis liefern.

1.1 Methodologische Basis

Wissenschaftstheoretisch ist diese Arbeit der Hermeneutik verpflichtet, die sich mit dem Verstehen menschlicher Lebensäußerungen befaßt. Darin eingeschlossen ist die Sinnkonstitution von Zeichen bzw. Symbolen durch die Zuweisung von Bedeutung. Ziel ist insofern nicht, nach den Gesetzmäßigkeiten ästhetischer Prozesse zu forschen, sondern die Sinnzusammenhänge kindlichen Verhaltens nachzuvollziehen und zu rekonstruieren.

Vor dem Hintergrund hermeneutischer und auch phänomenologischer Wissenschaftstheorie erfahren die Methoden qualitativer Empirie seit den 80er Jahren zunehmendes Interesse. Während quantitative Untersuchungsmethoden, die aus der naturwissenschaftlichen Forschung hergeleitet wurden, auf das standardisierte Sichern von Daten ausgerichtet sind, mit dem Ziel, bestimmte Sachverhalte zu erklären und zu generalisieren, versuchen qualitative Verfahren Verstehenskontexte und Sinnzusammenhänge zu erschließen. Hierbei gilt das Forschungsinteresse dem Subjekt und nicht objektivierbaren Daten. „Der ungemeine Vorteil der qualitativen Methoden besteht zunächst in ihrer ‚Offenheit‘, das heißt, der zu erforschende Gegenstand wird von der Forschung theoretisch nicht oder nur wenig strukturiert. Die Strukturierung ergibt sich erst während des Forschungsprozesses ... Damit ist die notwendige Flexibilität des Forschungsablaufes garantiert, um dem Forschungsgegenstand adäquate Hypothesen zu erzeugen. Auf einem solchen Wege werden bereits bewährte theoretische Überlegungen erweitert und modifiziert (also *nicht* getestet)“¹⁶² (Girtler 1988, S. 38 f.).

¹⁶² Hervorhebungen und Einschub im Original

Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren fordern die meisten qualitativen Methoden, daß der Forscher in einen unmittelbaren Kommunikationsprozeß mit den Handelnden eintritt: Der direkte Kontakt mit den Beobachteten, das Sich-in-das-Untersuchungsfeld-Hineinbegeben ist Voraussetzung, um die Lebenssituation und Verhaltensdispositionen zu erkunden. Genau definierte und standardisierte Beobachtungssysteme haben mit der Lebenswelt des Subjektes häufig wenig zu tun und können dadurch zu falschen Ergebnissen führen. Quantitative Methoden haben ihre Berechtigung vielmehr in anderen Untersuchungszusammenhängen, etwa wenn Schulgebäude geplant und dafür Schüleraufkommen und Altersstrukturen erfaßt und ausgewertet werden müssen.¹⁶³

Hermeneutisches Verstehen beinhaltet die Reflexion des subjektiven Vorverständnisses (Alltagswissen, theoretische Standpunkte u. ä.) der Forschenden, um der Gefahr zu entgehen, die eigenen Vorstellungen und Wirklichkeiten in der zu untersuchenden Gruppe zu sehen. Um solche subjektiven Einflüsse zu minimieren, ist es notwendig, sich der Voreingenommenheiten permanent erneut bewußt zu werden. Dieser Aspekt hat für die Sozialforschung besondere Relevanz, wenn sie sich beispielsweise mit einer fremden Kultur beschäftigt. In unserem Projekt ist die Lehrerin als Forscherin mit ihrem Untersuchungsfeld jedoch von vornherein vertraut. Darüber hinaus ist sie aufgrund ihrer täglichen Berufserfahrung eine Beobachterin per se. „Die beobachtende Lehrerin nimmt die Haltung einer Forscherin in einer Feldforschung ein. Sie ist dem ‚Feld‘ – ihrer Klasse – gleichzeitig nah und fern. In der Feldforschung spricht man von der Notwendigkeit einer Balance zwischen Engagement und Distanz. ... Ohne Distanz verliert man sich in der Handlung und kann nicht beobachten. Ohne Engagement, ohne Beteiligung an den Handlungen, kann man sie nicht verstehen“ (Beck/Scholz 1995, S. 165 f.). Liegen Forscherin und Lehrerin in einer Person, ist das methodologische Grundaxiom qualitativer Forschung, die „Nähe zum Gegenstand“, gegeben. Die Schülerinnen und Schüler können im Kommunikationsprozeß mit der Forscherin ihre individuellen Vorstellungen, Weltbilder und Wirklichkeitskonstruktionen mitteilen – sie werden nicht als bloße Objekte in ihren Verhaltensstrukturen untersucht, sondern als Subjekte in den Forschungsprozeß einbezogen.

Ästhetische Prozesse sind an individuelle Voraussetzungen gebunden und stehen in Verbindung mit emotionalen, kognitiven, leiblichen Vorgängen und affektivem Erleben. Die Komplexität dieser Prozesse führt zwangsläufig zu der Einsicht, daß wir uns nur näherungsweise dem sinnvollen Verstehen des ästhetischen Verhaltens der Kinder zuwenden können.¹⁶⁴ Da kein unmittelbarer Zugriff auf diese inneren leibseelischen, geistigen oder ästhetischen Prozesse der Kinder möglich ist, diese also bloß aus der wahrnehmbaren kindlichen Entäußerung im Verhalten, Sprechen,

¹⁶³ Vgl. zum Problem qualitativer und quantitativer Sozialforschung Girtler 1988, Lamnek 1993, Lamnek 1993a, Garlichs 1996

¹⁶⁴ In der pädagogischen Forschung zu didaktisch-methodischen Fragen dominieren Untersuchungen, die auf der Basis zweckrationalen, kalkulierbaren und somit auch prüfbarer Planens und Handelns angesiedelt sind. Moralische oder ästhetische Prozesse finden kaum Untersuchungsinteresse: Die diesbezüglichen Forschungsmöglichkeiten sind hinsichtlich einer Beweisführung offenbar zu problematisch (vgl. Combe/Helsper 1994, S. 214).

Gestalten usw. zu deuten sind, sind die aus der Beobachtung, der Befragung und der Analyse von Schülerarbeiten gewonnenen Informationen immer schon interpretierte Wirklichkeit. Als solche müssen sie reflektiert werden.

Hermeneutisch zu argumentieren heißt, die Interpretation als methodisches Verfahren heranzuziehen und anzuerkennen, daß der Erkenntnisgewinn im Interpretationsprozeß nur aufgrund intersubjektiver Nachvollziehbarkeit Gültigkeit besitzen kann. Der verstehende Zugang zum Subjekt ist nicht meßbar (vgl. u. a. Lamnek 1993, S. 42 f., Eberwein/Mand 1995). Die intersubjektive Prüfbarkeit der Ergebnisse setzt die ausführliche Dokumentation des empirischen Vorgehens voraus sowie das Einhalten bestimmter Verfahrensregeln, die das systematische Bearbeiten des Materials betreffen. Es kann nicht der gesamte Prozeß der Kategorienbildung vorgeführt werden, Plausibilität und Nachvollziehbarkeit werden jedoch angestrebt. Des weiteren müssen die empirischen Grundlagen der argumentativ abgesicherten Interpretationen dargelegt und in kommunikativer Rückkopplung mit den Befragten bzw. Beobachteten validiert werden. Als weiteres Gütekriterium einer qualitativ-empirischen Untersuchung gilt die Methodentriangulation: Die Kombination mehrerer Methoden, Theorieansätze, Datenquellen usw. soll dazu führen, „Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen“ (Lamnek 1993, S. 157).¹⁶⁵

1.2 Methodentriangulation: teilnehmende Beobachtung, schriftliche Befragung und Analyse von Schülerarbeiten

Methodentriangulation wird die Verbindung mehrerer Methoden zur wechselseitigen Kontrolle der jeweiligen Ergebnisse genannt: Aus der Anwendung einzelner Methoden resultierende Fehler bei der Datenerhebung sollen auf diesem Wege entdeckt werden, etwa wenn methodisch unterschiedlich gewonnene Ergebnisse nicht übereinstimmen. Hierbei ist durchaus auch die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren möglich.¹⁶⁶ In unserem Untersuchungsprojekt werden aus zweierlei Gründen drei Verfahren kombiniert: erstens, um die Frage nach dem ästhetischen Verhalten der Kinder aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, und zweitens, um für die Auswertung unterschiedliches Datenmaterial, das sich auf ein und dieselbe Situation bezieht, heranziehen zu können. Folgende Verfahren scheinen für mein spezifisches Forschungsinteresse geeignet: die teilnehmende Beobachtung, die schriftliche Befragung und die inhaltliche Analyse von Schülerarbeiten.

Da für jegliche Forschung gilt, daß die Untersuchungsmethoden dem spezifischen Forschungsgegenstand angepaßt werden müssen (vgl. ebd., S. 11 f.), sind

¹⁶⁵ Vgl. zu den Gütekriterien qualitativer Forschung Mayring 1994, S. 103 ff., Lamnek 1993, S. 156 f.

¹⁶⁶ Vgl. zur Methodentriangulation Garz/Kraimer 1991, Lamnek 1993, Altrichter/Posch 1994

metatheoretische Überlegungen und Begründungen zur Methodenwahl¹⁶⁷ für die Datenerhebung notwendig. Diese werden im folgenden mit der Darstellung der entsprechenden Methoden verbunden.

Die ästhetische Erfahrung zeigt sich sowohl im ästhetischen Verhalten der Kinder, möglicherweise ebenfalls in ihren diesbezüglichen sprachlichen Äußerungen, als auch in ihren ästhetisch-praktischen Artikulationen. Bildnerisches Handeln wird von den Schülerinnen und Schülern weder sprachlich vermittelt noch ist es in Sprache adäquat zu übersetzen. Nicht nur das sinnliche Erlebnis von präsentativen Symbolsystemen in Sprache zu transformieren ist problematisch, Sechs- bis Elfjährige sind auch schwerlich in der Lage, diese Prozesse dergestalt zu reflektieren und in das Bewußtsein zu heben, daß sie darüber Auskunft geben könnten. Hinzu kommt die Schwierigkeit, daß die Kinder kaum über die dafür notwendigen sprachlichen Fähigkeiten verfügen. Das Medium Sprache scheint insofern wenig geeignet, um von den Primarstufenkindern etwas über ihre ästhetischen Erfahrungen mitgeteilt zu bekommen.

Datenerhebung

Um die Verhaltensweisen (Körpersprache, Intonation, Handlungsmuster) im ästhetischen Tun der Kinder zu untersuchen, ist die Beobachtung ein mögliches Forschungsinstrument. Die – in unserem Projekt angewandte – *teilnehmende Beobachtung* setzt voraus, daß Forscher und Beobachter in einer Person liegen, um eine größtmögliche Nähe zum Forschungsgegenstand zu erhalten sowie die partielle Integration des Forschers in die Gruppe. Es wird emotional-teilnehmend statt außenstehend-betrachtend geforscht. Beobachtungsprotokolle werden stichpunktartig angefertigt und erst nachträglich ausgeführt, um keine Irritationen innerhalb der Gruppe zu erzeugen. Ein systematischer Erhebungsplan liegt nicht vor, so daß Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozeß möglich sind. Interaktionen und Verhaltensweisen werden aufgezeichnet, um später typische Handlungsmuster herauszufiltern, die ihrerseits auf dahinter liegende Reaktionen, Erfahrungen und Befindlichkeiten schließen lassen.¹⁶⁸

Unterstützt wird die teilnehmende Beobachtung, die nur jeweils Teilbereiche einer Situation erfassen kann, in unserem Fall durch Fotos und eine Videoaufzeichnung, mit deren Hilfe bestimmte Ausschnitte nachträglich eingehend analysiert werden können. Ebenso wie die Fotodokumentation ist das Video geeignet, den Gesamteindruck einer Situation in der Erinnerung wiederentstehen zu lassen. Sozialformen, Körperausdruck und nonverbale Handlungen werden festgehalten.

Meinungen, Einstellungen, Vorstellungen und Erwartungen können durch Befragung verfügbar werden, ebenso die Vorerfahrungen der Kinder im Umgang mit Kunstwerken. Im persönlichen Interview neigen die Schülerinnen und Schüler dazu

¹⁶⁷ Wenngleich als Königsweg pädagogischer Forschung immer wieder die Fallstudie genannt wird (vgl. Fatke 1995), ist dieses Verfahren nicht geeignet, jegliches Erkenntnisinteresse zu verfolgen. Die Fallstudie bezieht sich auf die zu untersuchende Einzelperson und befaßt sich mit individuellen biographischen Begebenheiten, die sprachlich expliziert werden. Indessen können typische Prozesse ästhetischen Verhaltens damit kaum erforscht werden.

¹⁶⁸ Vgl. zu Methode und Technik der teilnehmenden Beobachtung Girtler 1988; Lamnek 1993a

– z. B. aus Verständnisproblemen heraus, aus Unsicherheit oder Bequemlichkeit – zu antworten, was vorgeschlagen wird. Die *schriftliche Befragung* hat den Vorteil, daß die Kinder relativ unbeeinflußt antworten und Suggestivfragen seitens der Lehrerin vermieden werden können. Die Fragen sind offen, so daß Spielraum für individuelles Antworten bleibt. Dem kindlichen Sprachniveau angepaßt, sind die Fragen derart angelegt, daß die Kinder sie leicht lesen und mit wenigen Worten eine Antwort niederschreiben können. Unklarheiten können im Gespräch geklärt, Fragen erläutert werden.

Besonders Kinder der ersten Schuljahre haben noch erhebliche Probleme, über Affekte und Emotionen zu sprechen, nicht weil sie diese nicht empfinden würden, das Gegenteil drückt sich schon im Verhalten aus, sondern wegen der Schwierigkeit, sich dieser bewußt zu werden – als Voraussetzung des Verbalisierens. Die Fragen zielen insofern nicht konkret auf die internen Prozesse der Kinder; sie sind jedoch in einer Weise formuliert, daß Rückschlüsse auf die innerpsychischen Prozesse möglich sind, auf Intentionen und Motivationen hinsichtlich ihrer Handlungen in der ästhetischen Praxis sowie ihres subjektiven Motivbezugs und des Wiedererkennens von Alltagsobjekten. Zudem sollen mit der *schriftlichen Befragung* die kindlichen Relevanzsysteme im Umgang mit Gegenwartskunst herausgefunden werden, insbesondere die motivationalen Gründe für spezifische ästhetische Präferenzen. Die schriftliche Befragung der Kinder dient neben der Erhebung weiterer Daten zugleich für die Auswertung als Rückkopplung und Kontrolle besonders der durch Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse: Relativierungen und Korrekturen sind möglich. Die Befragungssituation im schulischen Alltag ist den Kindern durchaus vertraut, so daß authentische Informationen erwartet werden können.

Mit der *Analyse verschiedener Schülerarbeiten* wird vor allem die Frage nach den ästhetischen Erkenntnisweisen der Kinder verfolgt. Es ist der Versuch, an den entstandenen Produkten sowohl die ästhetischen Erfahrungen und Erkenntnisse abzulesen, die im Dialog mit dem entsprechenden Kunstwerk gewonnen wurden, als auch die individuellen Intentionen, Ideen, Inhalte, Geschichten, Bedürfnisse, kulturell gebundenen Vorstellungen, Einstellungen etc. herauszustellen. Diese Aspekte spiegeln sich in der formalen Struktur und der Motivwahl des Objekts. Ästhetische Erfahrung drückt sich besonders in den ästhetisch-praktischen Produkten der Schülerinnen und Schüler aus, die u. a. als Manifestationen der gewonnenen ästhetischen Erfahrung und Erkenntnis zu charakterisieren sind. Zweierlei spiegelt sich in den kindlichen Äußerungen: sowohl der subjektive, aus dem persönlichen – biographischen und kulturellen – Lebenskontext resultierende Anteil in der Darstellung als auch die Erfahrung am reproduzierten Kunstwerk. Ausgehend von der Grundlage alterstypischer Ausdrucksweisen lassen sich handlungs- und deutungsgenerierende Strukturen hinsichtlich des kindlichen Erfahrungsgewinns am Kunstwerk mit Hilfe der Analyse von Schülerarbeiten rekonstruieren.

Die Textprotokolle sowie die auf Fotos und Video festgehaltenen Situationen aus der teilnehmenden Beobachtung zeugen ebenso von Kommunikation wie die Aussagen der schriftlichen Befragung und die symbolisch strukturierten Äußerungen aus der ästhetischen Praxis. Dieses aus der Datenerhebung resultierende Material (Protokolle der teilnehmenden Beobachtung, Ergebnisse der schriftlichen Befra-

gung, Fotos, Video und Schülerarbeiten) verweist mit seinem Zeichen- und Symbolcharakter auf die Bedeutungszusammenhänge, die es im Auswertungsprozeß zu analysieren und zu verstehen gilt.

Auswertung der Daten

Die Auswertung der visuellen und textlichen Beobachtungsprotokolle erfolgt inhaltsanalytisch in Verschränkung mit weiterem Datenmaterial aus der schriftlichen Befragung und der Analyse von Schülerarbeiten. „Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art *Kommunikation* stammt“¹⁶⁹ (Mayring 1994, S. 11). Mayring nennt verschiedene mögliche Ansätze zum Verstehen sprachlichen Materials, die u. a. auf die philologisch-historische Tradition der Hermeneutik rekurrieren (vgl. ebd., S. 27) und semiotische Grundbegriffe als Voraussetzung der Textanalyse begreifen (vgl. ebd., S. 38). Vor dem Hintergrund geisteswissenschaftlicher Hermeneutik ist auch vorliegende Arbeit konzipiert (vgl. besonders Teil I, Kap. 3.2). Insofern ist es folgerichtig, für die Auswertung diese Linie fortzusetzen und sich an Mayrings inhaltsanalytischer Vorgehensweise zu orientieren.¹⁷⁰ Die Auswertung des bildnerischen Materials (Schülerarbeiten, Fotos, z. T. Video) erfordert für die Inhaltsanalyse eine kunstwissenschaftliche Methode: Gewählt wird als Instrumentarium das hinsichtlich bildnerischer Gesetzmäßigkeiten modifizierte semiotische Modell. Damit ist ein Systematisierungsrahmen vorgegeben, der spezifische inhaltliche Interpretationsschwerpunkte erlaubt, die auf die Eigenart des Forschungsgegenstandes zielen.

Da die Datenerhebung nicht durch ein Forschungsrastrer prädeteterminiert ist, sind die Kategorien und Begriffe, nach denen das Material ausgewertet wird, erst zu bestimmen. Im sukzessiven Sichten und Sortieren der Daten werden Kategorien entwickelt, die freilich auch mit den theoretischen Vorannahmen korrespondieren, bzw. in Wechselwirkung mit dem begrifflichen Vorverständnis entfaltet werden. Mit dieser Mischform induktiven und deduktiven Vorgehens können theoretisch fundierte Begrifflichkeiten genutzt werden, zugleich aber bleibt die Offenheit für Überraschungen des Datenmaterials erhalten (vgl. Altrichter/Posch 1994, S. 155). Systematisches Vorgehen, d. h. Regelgeleitetheit und Theoriegeleitetheit in Analyse und Auswertung, kennzeichnet die Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1994, S. 48). Die Auswertung des Materials aus der Datenerhebung und damit verbunden die Kategorienbildung geschieht in Korrelation mit den theoretischen Befunden aus Teil I und II, denn Theoriegeleitetheit ist notwendige Voraussetzung für den Erkenntnisfortschritt (vgl. ebd.).

Das Auswertungsverfahren für die empirische Untersuchung erfolgt nach den von Mayring (vgl. ebd., S. 54 ff. u. 78) vorgeschlagenen Schritten der Strukturierung und Kategorienbildung: In mehreren Durchgängen der Materialsichtung werden Analyseeinheiten bestimmt und Strukturierungsdimensionen festgelegt. Zur Analyse der Entstehungssituation (vgl. ebd., S. 44) werden die Bezugsfelder des Unterrichtsvorhabens offengelegt.

¹⁶⁹ Hervorhebung im Original

¹⁷⁰ Vgl. zum inhaltsanalytischen Verfahren Mayring 1994, Lamnek 1993a

Für die Darstellung der Untersuchung werden typische Ausschnitte, die signifikant bestimmte ästhetische Prozesse dokumentieren, ausgewählt und in die deskriptive Erläuterung des Unterrichtsgeschehens eingebunden. Auf die Gesamtdokumentation der Untersuchung wird wegen des Umfangs und inhaltlicher Redundanzen verzichtet. Das Material muß in einer Weise reduziert werden, daß wesentliche Teile erhalten bleiben (vgl. ebd., S. 54). Es werden solche Aspekte der Untersuchung fokussiert und exemplarisch belegt, die im Kontext der formulierten Untersuchungsfragen von Interesse sind, sowie andere, die sich situativ ergeben. Dabei richtet sich der Blick weniger auf die internen Prozesse und Bedeutungszuweisungen einzelner Kinder: Zugunsten einer Zusammenschau des Zugangs zur Gegenwartskunst bzw. der kindlichen Reaktionen generell und der damit verbundenen didaktischen Chancen wird auf die Darstellung von Einzelfällen ausdrücklich verzichtet.

Repräsentative Dialoge und Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen¹⁷¹ werden ausgewählt und in Kombination mit der phänomenologischen Beschreibung des Beobachtungsfeldes vorgestellt. Die schriftlich festgehaltenen Beobachtungen und die Mitschrift der Gespräche werden durch ein kursives Schriftbild hervorgehoben. Da dieses Material aus der teilnehmenden Beobachtung hervorgeht, werden die Dialoge nicht zusätzlich gekennzeichnet.

Die beschreibende Annäherung führt zu ersten Deutungen, die durch das Heranziehen zusätzlichen Materials (Fotos, Video, Schülerarbeiten) vertieft werden. Ergänzend zu diesen Explikationen tragen die Analysen ausgewählter Schülerarbeiten zum weiteren Verständnis bei. Denn die ästhetische Erfahrung der Kinder, die im Umgang mit dem jeweils als Reproduktion gezeigten Kunstwerk gewonnen werden kann, spiegelt sich in Verbindung mit affektiv-emotionalen und geistigen Befindlichkeiten in den kindlichen Hervorbringungen. Die Schülerarbeiten werden als Ausdruck eines kommunikativen Aktes ausgewertet, wobei die Interpretation der kindlichen Produkte zum einen die Spezifik des ästhetischen Stoffs berücksichtigen muß und zum anderen die alterstypischen Ausprägungen, das subjektive Mitteilungsbedürfnis sowie die technischen Realisationsmöglichkeiten, die als syntaktische Gegebenheiten in die Arbeiten eingehen. Im Hinblick auf die im Untersuchungsinteresse liegenden Schwerpunkte wird sich die Analyse jeweils auf spezifische Interpretationsebenen konzentrieren. Allerdings beschränkt sich die Betrachtung auf die manifesten Bildgehalte; eine psychologische Untersuchung der Schülerarbeiten kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden.

Mit der Darstellung der Unterrichtsprozesse und der exemplarischen Analyse von Schülerarbeiten werden erste Interpretationsschritte zusammengefaßt und dokumentiert. Der Prozeß der Kategorienbildung wird mit der Auswertung der schriftlichen Befragung weiterentwickelt und erfährt seine endgültige Strukturierung mit einem weiteren Explikationsschritt. Interpretationen, Erklärungsmuster und Schluß-

¹⁷¹ Um den Lesefluß nicht zu stören, wurde auf allzu komplizierte Transkriptionsregeln verzichtet. Die Dialogabschnitte werden vollständig wiedergegeben, Dialektfärbungen werden weitgehend eingedeutscht, Auffälligkeiten wie Lachen, Räuspern, Pausen u. ä. werden angegeben (vgl. zu den Transkriptionsregeln Mayring 1994, S. 45).

folgerungen ergeben sich nicht nur im Analysieren und Strukturieren des Materials. Die Rekonstruktion sinnkonstituierender ästhetischer Handlungen beinhaltet den theoretischen Diskurs in Verbindung mit praktischen Erfahrungen. Im Auslegen und Interpretieren der Beobachtungen, der Schülerarbeiten und der schriftlichen Ergebnisse werden Rückschlüsse auf die ästhetischen Prozesse gezogen. Die Sachverhalte selbst können auf die internen Prozesse nur verweisen. Der Sinngehalt wird hermeneutisch entwickelt, auch indem die empirischen Aussagen in den Horizont theoretischer Fragestellungen und Vorannahmen gestellt werden.

1.3 Bezugsfelder des Untersuchungsvorhabens

Mit den vorangegangenen Abschnitten wurde das methodische Instrumentarium für die empirische Untersuchung vorgestellt. Bevor nun Darstellung, Analyse und Auswertung des Unterrichtsgeschehens erfolgen, müssen die komplexen Strukturen von Unterrichtsprozessen mit ihren inhaltlichen Implikationen in das Blickfeld rücken. Lernprozesse werden von vielfältigen sozialen Interaktionen begleitet, sie sind abhängig von den seelischen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden auf der einen Seite, auf der anderen bestimmen Unterrichtsinhalte, -methoden und Lehrerverhalten den Ablauf des Unterrichts und das Lernen. Um die Untersuchung auf die spezifischen Fragestellungen zu konzentrieren, müssen einige Bereiche der unterrichtlichen Situation (z. B. Sozialverhalten, Interaktionsmuster, individuelle Lernvoraussetzungen) in ihrer Darstellung und Analyse ausgeklammert bleiben, bestimmte Aspekte hingegen werden im Sinne des spezifischen Forschungsinteresses besonders beleuchtet. Im folgenden Abschnitt wird die inhaltliche Fokussierung der Untersuchung, die sich aus den vorangegangenen Erörterungen ergibt, dargestellt. Mit Teil III, Kapitel 1.3.2 werden Faktoren von Vermittlung aufgezeigt, die den Unterrichtsprozeß entscheidend beeinflussen können und deshalb ebenfalls als Bedingungsfaktoren für die Interpretation der empirischen Befunde herangezogen werden müssen.

1.3.1 Inhaltliche Fokussierung der ästhetischen Prozesse

Aus den Überlegungen zu den anthropologischen Voraussetzungen der Grundschulkinder resultiert die Annahme, daß die Erfahrung mit Gegenwartskunst solche kindlichen Verhaltensformen, Denk- bzw. Symbolisierungsweisen unterstützt, die zur kognitiven und seelischen Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Im Umgang mit einigen Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst können Verhaltens- und Denkstrukturen, wie sie u. a. im kindlichen Spiel ausgeprägt sind, gefördert werden. Damit können möglicherweise zugleich die wachsende Sensibilität für kulturelle Errungenschaften und ein Zugang zur Bildenden Kunst bewirkt werden. In bezug auf die ästhetische Dimension der Persönlichkeitsbildung nehmen die Anlage der

Untersuchung und die Analyse der empirischen Befunde folgende Handlungs- und Erkenntnisfelder besonders in den Blick:

- kindliche Phantasietätigkeit und Symbolbildung,
- sinnliche Erfahrungen im Umgang mit Materialien und Dingeigenschaften,
- besondere Tätigkeitsformen wie Sammeln und Ordnen, Bauen und Konstruieren im Kontext der ästhetischen Prozesse,
- kindliche Ausdrucksformen im Vergleich mit werkimmanenten Gestaltungsabsichten,
- kindliches Erforschen der Umwelt,
- Umgang der Sechs- bis Elfjährigen mit der Natur,
- Erweiterung von Wirklichkeitserfahrung durch veränderte Blickwinkel,
- Erschließen von Sinnstrukturen auf ästhetische Weise,
- Reflexionsprozesse über Kunst (semantische, pragmatische Ebene),
- Motivinteressen der Kinder an der Kunst,
- Motivationsfaktoren für die Beschäftigung mit Kunst.

Die genannten inhaltlichen Schwerpunkte für diese Untersuchung zielen einerseits auf die altersadäquaten Formen der Aneignung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, andererseits soll anhand dieser Aspekte die ästhetische Erkenntnis als autonomer Zugang zur Kunst verfolgt werden. Für die Untersuchung werden demgemäß solche künstlerischen Objekte ausgesucht, die aufgrund ihrer Eigenarten im Umgang in besonderem Maße fachlich geeignet scheinen, weil sie den kindlichen Formen der Wirklichkeitskonstruktion entgegenkommen. Darüber hinaus ist zu erwarten, daß mit den ausgewählten Artefakten Einblicke in jene Dimensionen der ästhetischen Prozesse gewonnen werden, auf die die genannten Untersuchungsfelder rekurren. Selbstverständlich ließen sich die vorgegebenen Kriterien um weitere Punkte ergänzen, und es ließe sich ebenfalls die diesbezügliche Auswahl der Kunstwerke erweitern. Darüber hinaus muß offen bleiben, ob und inwiefern überhaupt Aussagen in bezug auf die genannten Forschungsaspekte getroffen werden können.

Die Auswahl der für die Vermittlung ausgesuchten künstlerischen Werke orientiert sich in unterschiedlicher Weise an den Möglichkeiten der praktischen Umsetzung (Handlungs- und Materialimpulse), die mit den spezifischen Erscheinungsformen des ästhetischen Verhaltens und den Aneignungsweisen von Wirklichkeit der Kinder zumindest teilweise kongruent sein sollen, an Motivbezügen, die in irgendeiner Weise die Lebenswelt der Kinder und deren Erfahrungsrepertoire berühren, sowie an den mit der Struktur der Kunstobjekte verbundenen Lernchancen hinsichtlich syntaktischer, semantischer und pragmatischer Dimensionen.

Die spezifische Struktur jedes einzelnen Kunstwerks, das die Kinder kennenlernen, verspricht bestimmte Erfahrungspotentiale und Erkenntnisgewinne für die Schülerinnen und Schüler, die sich aus der Analyse der Werkstruktur ergeben. Die Beschäftigung mit einem künstlerischen Werk evoziert aufgrund seiner spezifischen Gehalte kindgemäße Aneignungsformen und Lerninhalte, die vorhersehbar und bis zu einem gewissen Grad beeinflußbar sind: Spezielle Handlungsräume werden eröffnet und themenzentrierte Auseinandersetzungen angestoßen; Produktionsverfahren wollen erprobt, Gestaltungsprinzipien erörtert sowie inhaltliche Fragen umgesetzt werden.

Zu Beginn jeder Darstellung der Unterrichtssequenzen zu einem bestimmten Kunstwerk steht die kurze Analyse des entsprechenden Werks. Aus dieser Analyse resultieren die mit dem künstlerischen Objekt verbundenen potentiellen Erfahrungschancen, die sich im ästhetischen Prozeß dialogisch mit dem Werk entwickeln könnten. Mit dem Darstellen und Analysieren des Unterrichtsgeschehens wird festgestellt, inwieweit die vermuteten Erfahrungspotentiale aktiviert werden und ob bzw. in welcher Weise die Kinder diese wahrnehmen.

Die Auswahl der Werke läßt sich nicht ausschließlich auf vermeintlich „objektive“ Kriterien wie Materialvalenzen oder Handlungsagenzien bzw. auf die potentiellen Lernchancen der Kinder zurückführen, sondern ist ebenfalls von den ästhetischen Vorlieben und Kenntnissen der Lehrenden abhängig.

1.3.2 Faktoren und Formen der Vermittlung

Durch die *Auswahl der Werkbeispiele* ist das Unterrichtsgeschehen in gewisser Weise vorstrukturiert, darüber hinaus beeinflussen zahlreiche weitere Faktoren den Unterrichtsverlauf, die in die Analyse und Auswertung der Untersuchung eingehen müssen: Gesprächsführung, Organisationsformen, Arbeitsmittel usw. Der Unterricht, auf den sich die empirische Untersuchung bezieht, basiert im wesentlichen auf den methodischen Prinzipien und Organisationsformen des Projektunterrichts. Grundlegendes Unterrichtsprinzip in der Projektarbeit ist das handlungsorientierte, erfahrungsoffene Lernen. Als weitere Merkmale des Projektunterrichts gelten u. a. Schülerorientierung und Zielorientierung sowie forschendes und entdeckendes Lernen (vgl. Gudjons 1986, S. 57 ff.).

Der Lehrerin kommt im Unterrichtsprozeß die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu interessieren, zu beraten und zu helfen. Gezielte verbale und nichtsprachliche Impulse können das Gespräch steuern, Anregungen für die ästhetische Praxis geben und zum Nachdenken anstiften. Zwar spielt die Lehrerin eine wesentliche Rolle im Vermittlungsprozeß – sowohl durch ihre Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern als auch aufgrund methodischer Entscheidungen wie beispielsweise der Materialvorgaben –, doch ihrer Funktion im Unterrichtsgeschehen kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht nachgegangen werden. Den Kindern sind bestimmte Regeln im Umgang miteinander und zum Umgang mit Materialien und Werkzeugen bekannt.

Zugunsten des Forschungsinteresses und im Hinblick auf die ohnehin schon komplexe Lehr-/Lernsituation wird bewußt auf die vielfältigen methodischen Varianten verzichtet, die den Zugang zur Kunst zusätzlich sensibilisieren könnten.

Wichtig sind jedoch didaktische Gelenkstellen einzelner Unterrichtsphasen, die in der Projektdarstellung keine ausdrückliche Erwähnung finden können, gleichwohl aber wesentliche Bedingungen der Untersuchung darstellen:

Jedes Kunstwerk wird mittels einer Folienreproduktion auf dem Overheadprojektor gezeigt. Mit den reproduzierenden *Medien* ist ein erheblicher Verlust der Anmutungsqualitäten des Originals verbunden. Allerdings ist die Reproduktion in der Regel das einzige Mittel, Kunstwerke renommierter Künstlerinnen und Künst-

ler in der Schule unterrichtlich einzubeziehen. Gegenüber einer Diaprojektion hat die Folie den Vorteil, daß sie ohne Verdunkelung auskommt. Dieser Aspekt ist besonders bei jüngeren Kindern von großer Bedeutung, da diese im Dunkeln häufig unruhig werden und im Hellen Blickkontakt möglich ist.

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit einem Kunstwerk ist das gemeinsame themenzentrierte *Gespräch* über die Reproduktion. Die Schülerinnen und Schüler erkunden, von der Lehrerin geleitet, die Darstellung, sie assoziieren und stellen Bedeutungszuweisungen her. Es wird möglichst exakt beobachtet, gefragt und diskutiert. Informationen über das Kunstobjekt werden nur marginal und situativ gegeben. Im Gespräch sind die Kinder gleichberechtigte Partner, und ihre Aussagen zu dem Werk werden ernstgenommen und gemeinsam überprüft.

Nach dem Gespräch wird das Thema für die Aufgabenstellung zur ästhetischen Praxis besprochen, das in Anlehnung an das jeweilige Motiv und/oder Produktionsverfahren des vorgestellten Kunstwerks gewählt wird. Gewiß gibt es seitens der Lehrerin Vorüberlegungen zur Themenstellung, gleichwohl können die Kinder ihre eigenen Ideen zur praktischen Umsetzung einbringen und realisieren, sofern die dazu benötigten Materialien vorhanden sind. Die *Problemstellung* soll einerseits das Interesse der Schülerinnen und Schüler an dem impliziten Thema aufnehmen, andererseits jedoch so angelegt sein, daß Erfahrungen, die zum Verständnis des Kunstwerks beitragen können, gewonnen werden. Freilich können dabei nur strukturelle Annäherungen an Teilbereiche des künstlerischen Artefakts erzielt werden. Die durch die Aufgabenstellung vorgegebenen Instruktionen evozieren bestimmte Tätigkeitsformen, die gleichfalls Parallelen zu den künstlerischen Produktionsverfahren aufweisen sollten.

Die Besprechung des Themas beinhaltet zugleich die Erörterung der Materialien, Herstellungsweisen und Werkzeuge für die ästhetische Praxis. Neben der Themenformulierung bedeuten die zur Verfügung gestellten Materialien und Hinweise zur technischen Realisierung eine bewußte Engführung im Unterrichtsgeschehen. Durch spezifische Materialvorgaben (Farbauswahl, Naturstoffe oder industriell gefertigte Materialien etc.) wird der ästhetische Prozeß gezielt gesteuert. Da die materielle Substanz auf syntaktischer Ebene die ästhetische Hervorbringung der Kinder determiniert und somit entscheidenden Einfluß auf die semantische Analyse nimmt, die neben anderen Methoden Rückschlüsse auf die ästhetischen Erkenntnisse der Sechsbis Elfjährigen liefern soll, muß den *Materialvorgaben* ein erheblicher Stellenwert hinsichtlich ihrer Beeinflussung von Produktionsprozessen beigemessen werden.

Einerseits lenken ausgewählte Materialvorgaben den ästhetischen Prozeß, andererseits ist innerhalb dieses Rahmens ein *umfangreiches Materialangebot*, das den Kindern Spielräume in der Wahl ihres Materials ermöglicht, Voraussetzung einer weitgehend selbstbestimmten ästhetischen Praxis. Die individuellen Gestaltungswege und die kreativen Lösungsansätze werden damit unterstützt und gefördert.

Die Phase der ästhetischen Praxis ist bestimmt von der eigentätigen Auseinandersetzung mit dem ästhetisch am Werk Erfahrenen, mit dem Erkunden des Materials und der Umwelt sowie Prozessen der Gestaltfindung. Materialien, Werkzeuge und Bearbeitungstechniken werden von der Lehrerin eingeführt ebenso wie Gestaltungshinweise technischer Art. Solche Vorgaben bringen die Schwierigkeit mit

sich, daß zuviel Offenheit für die ästhetische Praxis die Schülerinnen und Schüler überfordert, zuwenig Gestaltungsfreiraum die subjektiven Ausdrucksformen einschränkt. Sechs- bis Elfjährige benötigen einerseits Impulse und Hilfestellungen, andererseits soll die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Arbeiten und eigenaktiver Auseinandersetzung gefördert werden. Zu gewährleisten ist, daß die Schülerinnen und Schüler über genügend *Entscheidungsfreiräume* hinsichtlich ihrer Gestaltungsabsichten verfügen, daß die Phantasietätigkeit angeregt wird, eigene Ausdrucksformen erprobt werden können, aber auch, daß die Kinder gegenüber Material, Werkzeug und Verfahren nicht ratlos sind.

Im ästhetischen Tun erfolgt eine Umstrukturierung und Neuordnung des Gesehenen und Erlebten, und im gestalterischen Transformieren der Erfahrung wird die subjektive Beschäftigung mit dem Werk reflektiert. Da Reflexionsprozesse nicht nur auf der intensiven verbalen Beschäftigung mit dem Werk basieren, sondern ebenfalls mit der ästhetischen Praxis einhergehen, ist es notwendig und sinnvoll, die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk nach der gedanklichen und praktischen Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Objekt wiederholt im Prozeß bewußt zu machen und die Verstehensansätze im Bewußtsein zu verankern. So steht am Ende des Projekts die *Präsentation* der Schülerarbeiten im Rahmen einer schul-internen Ausstellung.

Die Projektarbeit erlaubt handlungsorientiertes, erfahrungsoffenes Lernen – individuell oder gruppenweise. Die ästhetischen Prozesse werden mit der Betrachtung eines spezifischen Kunstwerks initiiert und durch Thema, Technik und Materialvorgaben gelenkt. Für die Schülerinnen und Schüler besteht die Möglichkeit, diese Anregungen ihren Interessen gemäß zu modifizieren. Innerhalb dieser für Grundschulkinder notwendigen Orientierungspunkte, die die anthropologischen Voraussetzungen der Altersgruppe berücksichtigen (vgl. Teil II), werden zwar auf Wunsch Fragen beantwortet, die ästhetischen Prozesse werden jedoch durch keine weiteren Hinweise beeinflusst, damit sich die Eigendynamik im handelnden Umgang mit dem Material ungehindert entfalten kann.

2 Darstellung und Analyse der Untersuchung

Für die vorliegenden empirischen Befunde gelten folgende Bedingungen: Durchgeführt wird die Untersuchung an fünf Vormittagen in einer sechszügigen Grundschule mit ca. 60 % ausländischen Schülerinnen und Schülern, die in einem dörflichen Ort im Rhein-Main-Gebiet liegt. Die dort unterrichtende Grundschullehrerin erklärt sich bereit, acht vorgegebene Kunstwerke im Rahmen ihrer Projektwoche mit den Kindern zu erarbeiten. Sie erhält Folien mit entsprechenden Abbildungen, einige Informationen zu den Werken und Künstlern sowie Anregungen für die ästhetische Praxis der Lerngruppe. Mein Forschungsinteresse ist ihr nicht in Ein-

zelheiten bekannt. Räumliche Voraussetzungen, Werkzeugauswahl und Materialvorgaben liegen in ihrer Verantwortung. Insbesondere die Entscheidung über die jeweiligen Gestaltungsmittel kann zu erheblicher Einflußnahme auf die ästhetischen Prozesse führen.¹⁷² Die teilnehmende Beobachtung und die Fotodokumentation¹⁷³ erfordern meine permanente Anwesenheit. Die Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich als Hilfskraft im Unterrichtsgeschehen. Ein Vater zeichnet das Videoprotokoll auf.

„Wir lernen moderne Kunstwerke kennen. Dabei wird gemalt und mit verschiedenen Materialien wie Holz, Draht, Stoffen, Ästen und Blättern, Steinen, Sand und vielem mehr experimentiert.“ So heißt das für die Projektwoche angebotene Thema, für das sich 13 Mädchen und vier Jungen im Alter von acht, neun und zehn Jahren entscheiden. Acht Kinder kommen aus deutschen, drei aus türkischen Familien, die anderen stammen aus Armenien, Bosnien, Italien, Pakistan, Afghanistan und dem Iran. Die ausländischen Schülerinnen und Schüler verfügen über gute bis sehr gute Deutschkenntnisse. Da die Lerngruppe aus verschiedenen Klassen im Projekt zusammengesetzt ist, kennen sich nur wenige Kinder untereinander.

Aus den Gesprächsprotokollen und der schriftlichen Befragung läßt sich entnehmen, daß sich trotz der Altersdifferenzen vom zweiten zum vierten Schuljahr in folgender Hinsicht relativ einheitliche Lernvoraussetzungen ergeben: Lediglich zwei Kinder haben bereits einmal ein Kunstmuseum besucht. Es wird allgemein die Auffassung vertreten, Künstler sind Maler, die ihr Handwerk ausgezeichnet beherrschen. Außerdem gäbe es noch solche, die eigentlich keine Künstler seien, weil sie nur „kritzeln und schmieren“. Kunst wird explizit mit Malerei verbunden, plastische und graphische Gestaltungen finden keine Erwähnung. Die Schülerinnen und Schüler geben fast alle an, neben farbigem Gestalten bereits über Vorerfahrungen im Umgang mit Hammer, Säge und anderen Holzbearbeitungswerkzeugen zu verfügen. Letztere Angaben bestätigten sich bei der Beobachtung der Kinder im überraschend souveränen Umgang mit Werkzeugen und Materialien.

Der organisatorische Ablauf des Projekts gestaltet sich wie folgt: An vier Vormittagen werden je zwei Kunstwerke vorgestellt. Nach der gemeinsamen Besprechung der Kunstwerke ist von den Kindern die Entscheidung zu treffen, welcher Anregung durch eines der Werke sie mit einer ästhetisch-praktischen Arbeit nachgehen möchten. Erläutert werden jeweils die für die vorgeschlagene ästhetische Praxis geeigneten Materialien und die entsprechenden Bearbeitungstechniken. Die Kinder haben zwar die Möglichkeit, anders zu arbeiten, doch Vorentscheidungen durch die Lehrerin werden als Hilfestellung meist angenommen.

Zum praktischen Gestalten muß jedes Kind seinen Arbeitsplatz selbst finden. Die vorgelagerte Dachterrasse ermöglicht das Arbeiten außerhalb des Klassenzimmers, so daß mehr Bewegungsfreiraum entsteht. Der fünfte Tag dient der Weiterarbeit, Reflexion und Präsentation der Schülerarbeiten in Verbindung mit den künstlerischen Objekten.

¹⁷² Vgl. zur Einflußnahme des Materials im ästhetischen Prozeß besonders Teil I, Kap. 3.1.2, Teil II, Kap. 3.4 und 3.5

¹⁷³ Dies erwies sich als wenig glückliche Lösung, da zu wenig Zeit für das Fotografieren verblieb und dadurch die Qualität der Fotos gelitten hat.

Als materiale Grundausrüstung stehen während der Projektwoche Dachlatten und Holzreste, Holzplatten, Pappen, Drähte, Stoffe, Holzkugeln, Knöpfe, Schnüre, Äste, Moos, Steine, Wurzeln, Farbpulver, Dispersionsfarben, Kleber u. ä. zur Verfügung. Überwiegend sind diese Materialien Teil der regulären schulischen Ausstattung, die Naturstoffe werden von der Projektleiterin ergänzt, und die Kinder bringen je nach Bedarf zusätzliche Materialien mit. Entsprechende Werkzeuge, um das Material zu verarbeiten, sind vorhanden.

Im folgenden werden die ästhetischen Prozesse, Erfahrungen und Erkenntnisse der Kinder im Umgang mit den vorgestellten Kunstwerken hinsichtlich unterschiedlicher Schwerpunkte fokussiert (vgl. Teil III, Kap. 1.3), dargelegt und erörtert; ein chronologisch vorgehender Bericht entsteht nicht (vgl. zur Methode Teil III, Kap. 1.2). Die im Fließtext exemplarisch verwendeten Protokolle aus der teilnehmenden Beobachtung sowie aus den Gesprächsdokumentationen sind kursiv gesetzt, die Aussagen der Lehrerin (L) und die der Kinder (S) sind gekennzeichnet, die Namen der Schülerinnen und Schüler geändert, das Geschlecht wird jedoch beibehalten. Die Abbildungen zeigen die vorgestellten Kunstwerke und Schülerarbeiten, die im Kontext der empirischen Untersuchung interpretiert werden, sowie Fotos, die das ästhetische Verhalten der Gruppe zeigen, um die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und den Gesprächsanalysen zu ergänzen.

2.1 Mo Edogas „Signalturn der Hoffnung“

Mo Edoga (o. J.): Signalturn der Hoffnung, 1992. Holz und Kunststoffband, Höhe ca. 15 m. Privatbesitz (Abb. 1)

Mo Edoga, geboren in Nigeria, sammelt Schwemmholz an Flußufern und andere Holzreste, aus denen er seine Kunstwerke konstruiert. Eines davon ist der „Signalturn der Hoffnung“, den er während der documenta IX 1992 in Kassel drei Monate lang kontinuierlich weiterentwickelt und dabei das Gespräch mit dem Publikum sucht. Immer wieder betont er, es gehe ihm um den Prozeß des Machens, um den Akt des Tuns (vgl. Hoet 1992, S. 228). Mo Edoga betreibt das Bauen als stetige Handlung, die zeigen soll, daß Denken und Machen miteinander verflochten sind und Denken ohne Tätigkeit deshalb nicht möglich ist, weil im Tun das Denken strukturiert wird. „Denken muß auch Machen sein, und das Machen ist für ihn Kunst, Aktivität, die ihre eigene Qualität entfaltet“ (ebd.).

Das fortwährende Weiterbauen des Turms zielt zum einen auf den ästhetischen Prozeß, der implizit durch die vom Material vorgegebene Strukturierungsanforderung geprägt ist, zum anderen verbindet sich mit der Vergegenständlichung desselben ein symbolischer Akt: Das stete Wachstum gilt als Zeichen der Hoffnung für menschliches Leben, das sich verändert und fortschreitet: „Das Leben ist Nachoben-Gehen, wie ein Baum nach oben wächst. Das ist, was ein Turm immer zeigt“ (ebd.). Edoga verwendet sowohl bearbeitete Holzbalken als auch gewachsene Äste und Baumstämme für seine Konstruktion, die er mit Kunststoffseilen zusammen-

schnürt. Um Stabilität zu erreichen, sind eine bestimmte Dichte sowie eine spezifische Verflechtungsstruktur der Äste bzw. Balken notwendig, so daß ein ästhetisch reizvolles, organisches Gewebe entsteht.

Planvolles, strategisches Handeln und die Orientierung an den Materialeigenschaften des Holzes sind Voraussetzung für die Konstruktion dieses turmartigen Gebildes. Die ästhetische Erfahrung im Umgang mit dem Material spiegelt sich in Edogas Werk und kann im unterrichtlichen Kontext ebenfalls erfahrbar werden, indem analoge Erfahrungsprozesse initiiert werden, die zu eigenen individuellen Äußerungen und Umsetzungen der Kinder führen können.

Das Unterrichtsgeschehen

Im Gespräch zu Mo Edogas „Signalturn der Hoffnung“ herrscht Ratlosigkeit. Vorsichtig beschreibend nähern sich die Kinder dem Werk:

S: Unten verwendet der Künstler dickere, oben dünnere Äste, die er mit Schnüren zusammenbindet. Er braucht ganz viele Äste, damit der Turm stabil ist. S: Ja, genau! Das ist ein Turm, der immer weiter wächst!

Die anschließende Arbeit in zwei Kleingruppen auf der Terrasse verläuft unkompliziert. Das Material (Äste, Kordel) liegt bereit, und die Kinder beginnen, ohne weitere Absprachen zu arbeiten. Sie bauen Hand in Hand, ein Mädchen muß die Äste und Zweige halten, ein anderes zusammenbinden. Anke nimmt am Bauen nicht teil. Sie steht dabei und beobachtet gespannt, wie der Turm entsteht.

Zunächst ist das Konstruieren für den ästhetischen Prozeß bestimmend. Hierbei sind alle Kinder beschäftigt – wenn nicht körperlich aktiv, dann mit Staunen und innerer Bewegung. Die Arbeit ist anstrengend, doch es wird viel gelacht und stetig gebaut. Es macht offensichtlich Spaß, den Turm herzustellen. Das gemeinsame Bauen fordert die Kräfte der Kinder: Sie müssen überlegen, wie die Äste zusammengefügt werden, so daß eine gewisse Stabilität erreicht wird. Dieses Nachdenken ist kein begriffsbezogenes, sondern geschieht im Tun. Die sperrigen Äste machen aufgrund von Länge, Durchmesser und gewachsener Form ihrerseits Vorgaben zur Strukturierung des Gebildes, die in die Konstruktion einfließen. Es wird ausprobiert, wo welches Verbindungsstück paßt, wie die Äste miteinander verbunden werden. Automatisch bilden sich Bereiche, die zusätzlich verstärkt werden müssen, weil sie instabil sind, andere, die höher, breiter oder dichter ausgebaut werden. Die Konstruktions- und Strukturierungsprozesse ergeben sich im Umgang mit dem Material, wobei ein Dialog zwischen dem Tun der Kinder und den Anforderungen des Materials entsteht: Das Material fordert bestimmte Handlungen von den Kindern, und die Herstellenden sorgen dafür, daß sich die Äste ihren Interessen fügen. In diesem dialogischen Prozeß wird praktisch-handelndes Denken der Kinder relevant, das den Bau strukturiert und auf die Ordnungsprinzipien des Werkstücks eingeht – sonst könnte der Turm nicht wachsen. Das Konstruieren bedingt strategisches Denken und trägt zur Ausbildung desselben im ästhetischen Prozeß bei. Perfektion und Funktionalität werden nicht verlangt, das wissen die Kinder. Es muß jedoch mit begrenzten Mitteln geplant und sich zielgerichtet, wenngleich ausprobierend, einer Gestaltgebung angenähert werden.

Aus organisatorischen Gründen können die Schülerinnen und Schüler nicht selbst losziehen, um die Äste für ihren Turm zu sammeln. Hiermit geht eine wichtige

ästhetische Erfahrung im Umgang mit Mo Edogas Werk für diese Lerngruppe verloren. Doch die Kinder verfügen über Erfahrungswissen, das ihnen erlaubt, die Äste ihrem ursprünglichen Kontext zuzuordnen bzw. die Umdeutung der Äste im neuen Zusammenhang zu erkennen. Diese Umdeutung des Materials im gestalterischen Prozeß ist ein Moment von Wirklichkeitserfahrung, das sich durch die subjektive Beziehung zu jenen Ausschnitten von Wirklichkeit unterschiedlich ausdrückt. Die Bedeutungskonstitution der Äste verändert sich durch den anderen Blickwinkel des Kindes auf das Material. Die Bedeutungsfelder des Gegenstandes verschieben sich von dem Kontext Baum/Wald zu den Konstruktionselementen des eigenen Turms. Dieser entwickelt sich raumgreifend zu einer Hervorbringung, die die Schülerinnen und Schüler mit Lust und Stolz erfüllt. Der Erfolg ist sichtbar: „*Guck mal, wie weit wir schon sind!*“ „*Der Turm ist schon größer als ich!*“ (Abb. 2 und 3)

Die Türme beider Gruppen expandieren rasch, streben nach oben und breiten sich aus. Es herrscht Anspannung beim Bauen der Gebilde. Selten halten die Kinder im Tun inne. Sie verzichten auf Pausen und Angebote, sich auszuruhen. Offensichtlich ist ihr Handeln stark intrinsisch motiviert. Ursache hierfür könnte sein, daß sich die Kinder als Schöpfer ihrer Umwelt empfinden, indem sie eigenständig Wirklichkeit generieren. Möglicherweise wird darüber hinaus die im Material vergegenständlichte Handlung als Ausdehnung des Ichs in die Umwelt hinein erfahren. Das ästhetische Verhalten der Kinder spiegelt eine intensive Selbst-Umwelt-Erfahrung. Nicht nur die körperliche Anstrengung beim Bauen, sondern ebenso die Strukturierungsanforderungen durch das Material führen zu außergewöhnlicher Erschöpfung am Ende des ersten Tages.

Das Bauen und Konstruieren begeistert die Kinder so stark, daß in den folgenden Tagen an den Türmen weitergearbeitet wird. Einige Schülerinnen und Schüler bringen dafür zusätzlich Äste mit. Während eine Gruppe ihren Turm auf Stühle kletternd immer höher baut – ihre Umwelt erweiternd und strukturierend –, setzt sich in der zweiten Gruppe ein anderes Vorgehen durch:

S: Der Turm soll nicht so hoch werden, eher breiter! S: Vor allem muß er dicht sein, also die Äste müssen sich so dicht verschränken. S: Wir brauchen mehr Stöcke, damit man's innen nicht so sieht.

Während der erste Tag des Bauens vollständig der Aktivität des Konstruierens gewidmet ist, werden im Prozeß des Gestaltens mit der Distanz eines Tages Sinnkonstitutionen wirksam: Der Begriff „*Höhle*“ fällt mehrmals. Damit geht das Bedürfnis nach Dichte und Geschlossenheit durch das enge Zusammenfügen der Äste einher. Der Turm sollte Höhlencharakter erhalten. In dieser Gruppe dominiert der Wunsch nach einem Ort der Geborgenheit, des Abgeschlossenenseins und der Zuflucht. Später wird die Vergegenständlichung dieser Schutzzone von den Kindern konkretisiert: Es entstehen kleine Vogelnester im Turm. Mit Moos und Gras werden „*gemütliche Ecken*“ eingerichtet und Vögel aus Ton geformt, die die Höhlen und Behausungen beleben (Abb. 6 und 7).

Schritt für Schritt entwickeln die Kinder im Gestaltungsprozeß eigenständige Ideen und Inhalte, Bedeutungskonstitutionen und Sinngebungen, die aus der Auseinandersetzung mit dem Material und der Formgebung Edogas resultieren. Die gemeinschaftliche Konstruktion erfordert soviel Konzentration, daß über das Tun hinausge-

hende Gedanken am ersten Tag nicht entfaltet werden, jedoch an den folgenden Projekttagen. Es werden formale Schwerpunkte gesetzt, die zwar die ästhetische Struktur von Mo Edogas Turm mit Blick auf die dichte, gewachsene, spinnennetzartige Anordnung der Äste aufgreifen, gleichwohl aber auch in Distanz zu dem Vorbild treten, indem der Turm nicht höher, sondern breiter werden soll (Abb. 4). Sukzessiv erfolgt im Tun die Ausbildung der eigenen gestalterischen und inhaltlichen Interessen.

Einige Mädchen beginnen, „ihr Haus“ farbig zu bemalen (Abb. 5). Dabei springen sie tanzend um den Turm herum. Mit rhythmischen Gebärden werden Farbspuren mit Wachsmalkreiden und Dispersionsfarben aufgetragen. Es ist kein wirkliches Bemalen, sondern vielmehr das Hinterlassen von Spuren und Zeichen in ausgelassener Stimmung, möglicherweise um die Inbesitznahme des Turms zu markieren. Die Aktion fußt auf der spontanen Idee eines Mädchens, das auch den ersten Pinselstrich führt. Obgleich diesem spielerischen Tanz keine gemeinsame Entscheidung der Gruppe vorausgeht, nehmen doch alle Mitglieder daran teil, und die tänzerische Bewegung entwickelt sich spontan um das gemeinsam errichtete Gebilde. Die Dynamik der Aktion erfaßt dabei alle Kinder dieser Gruppe und zieht noch weitere Schülerinnen und Schüler mit in das Geschehen, die unaufgefordert ebenfalls an dem Spiel teilhaben. Das Körpererlebnis, die Bewegung, die Aktion des Zeichen-Setzens und Spuren-Hinterlassens verschmelzen mit dem Ereignis der Hervorbringung zu einer intensiven synästhetischen Erfahrung, die die Kinder aus dem ästhetischen Prozeß heraus selbst inszeniert haben.

Motor für diese Dynamik ist nicht nur der intensive ästhetische Prozeß, sondern ebenfalls das Interaktionsgefüge in der Kleingruppenarbeit. Erst das gemeinsame Tun ermöglicht das Entstehen des überdimensionalen ästhetischen Objekts. Die Kinder erfahren gegenseitige Bestärkung in ihrem Handeln, eine Idee ergänzt die andere, die Hilfe der anderen Kinder ist notwendig. Daraus resultiert ein Gemeinschaftsgefühl, das sich in gegenseitigem Respekt entwickelt und durch gemeinsame Verantwortung auszeichnet. Der Gruppenprozeß trägt darüber hinaus zu sozialem Lernen bei: Kooperationsfähigkeit und gemeinsame Problemlösungen sind gefordert, um einen Turm dieser Höhe entstehen zu lassen.

Die Begegnung mit Mo Edogas „Signalurm der Hoffnung“ tritt während des Gestaltungsprozesses zunehmend in den Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler kommen zu individuellen Vorstellungen und Äußerungen, die eine eigenständige ästhetische Leistung bezeugen und die dennoch die Erfahrung an dem Kunstwerk spiegeln. Die ästhetische Praxis fördert topologische Vorstellungen, das Erkennen von statischen Gesetzmäßigkeiten und Konstruktionsprinzipien, Problemlösungsverhalten, strategisches Denken etc. Relevanter ist jedoch die ästhetische Erfahrung, deren Reiz in der Struktur des Materialgebrauchs liegt: Hier entsteht ein Dialog zwischen Subjekt und Material, der zu einem Bestandteil ästhetischer Wirklichkeitserfahrung wird und darüber hinaus weitere intensive ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten evoziert.

Zusammenfassung

Die Entfaltung kindlicher Phantasietätigkeit zeigt sich im farbigen Gestalten und in der Umgestaltung des Turms als heimelige Wohnstätte für Vögel. Die Material-

erfahrung trägt zum Bilden von Sinnkontexten bei und führt zu strukturiertem ästhetischen Handeln, das aus anthropologischer Sicht dem ästhetischen Verhalten der Kinder entspricht. Der Umgang mit den Ästen als Baumaterial rekurriert auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Sechs- bis Elfjährigen mit der Natur und stiftet vor diesem Hintergrund nicht nur Bedeutungszuweisungen, sondern auch Motivation.

Die anfängliche Irritation der Schülerinnen und Schüler in bezug auf das Kunstwerk wandelt sich im ästhetischen Prozeß durch das sukzessive Begreifen von Ordnungsprinzipien und der selbsttätigen Aneignungserfahrung. Möglicherweise hätte diese Erfahrung durch das selbständige Sammeln von Ästen und Zweigen zur Konstruktion intensiviert werden können. Die Kleingruppenarbeit, das Materialangebot und der Entscheidungsfreiraum, damit umzugehen, fördern das intensive Erleben im ästhetischen Prozeß und konstituieren diesen neben der ästhetischen Erfahrung am Werk.

2.2 Pablo Picassos „Frau, die ein Kind trägt“

Pablo Picasso (1881–1973): Frau, die ein Kind trägt, 1953. Bemaltes Holz, 173 x 54 x 35 cm. Privatsammlung (Abb. 8)

Picasso ließ sich von dem Anblick Françoise Gilots und seiner damals vierjährigen Tochter Paloma zu dieser Holzplastik inspirieren (vgl. Picasso 1994, S. 282). Die Plastik drückt in spezifischer Weise die enge Beziehung der beiden dargestellten Personen zueinander aus, nämlich in ihrer Verschränkung zu einer einheitlichen plastischen Form, in der sich Mutter und Tochter auf den ersten Blick nur durch ihre verschiedene Farbgebung unterscheiden. Aus wenigen, industriell vorgefertigten Holzresten scheint das Objekt flüchtig zusammengezimmert. Gleichwohl weisen die Holzlatten und Bretter gezielt in verschiedene Richtungen, Parallelen und Diagonalen wechseln sich ab, bestimmte Winkel erzeugen Spannungsmomente und Ausdrucksvarianzen. Insbesondere die Gesichtspartie der größeren Figur zeichnet sich durch vielfältige Differenzierungen aus, die so angelegt sind, daß beim Umkreisen des Objekts ein jeweils anderer Blickwinkel entsteht: Ein bewegtes Mienenspiel läßt sich erahnen und das Volumen der Plastik erfassen.¹⁷⁴

Das langgestreckte Werk ist farblich – mit einigen Überschneidungen – in vier etwa gleich proportionierte Bereiche gegliedert: einen unteren hellen Teil, der mit dem weißen Kopf- und Halsabschnitt korrespondiert, sowie eine grüne Fläche mit schwarzen Punkten, die sich in ihrer Strukturierung im blauweißen Muster des Kinderkleides wiederholt. In den vielen kleinen Details der Gestaltung potenziert sich das Spiel mit dekorativen Linien, Farbflächen und Formgebung und trägt zu dem Ausdruck der Arbeit als Zeichen einer nahen, emotionalen Verbindung von Mutter

¹⁷⁴ Die zweidimensionale Reproduktion der Skulptur erschwert die Wahrnehmung des Volumens und verhindert, das beschriebene Mienenspiel zu erfassen.

und Kind bei. Thema des Werks sind weniger die beiden Figuren als vielmehr deren Verhältnis zueinander. Picasso versucht, nicht ein Motiv abzubilden, sondern dem Wesentlichen des Gegenstandes nachzugehen: „Ich bemühe mich immer darum, die Natur nicht aus den Augen zu verlieren. Mir geht es um Ähnlichkeit, um eine tiefere Ähnlichkeit, die realer ist als die Realität und so das Surreale erreicht“ (Picasso in Walther 1992, S. 61).

Die „Frau, die ein Kind trägt“ ist eine der ersten Arbeiten nach zahlreichen plastischen Assemblagen, die Picasso ausschließlich aus gefundenen und bearbeiteten Holzresten fertigt. Das zusammenge nagelte und bemalte Gefüge wirkt durch die reiche mehrteilige, farbige Komposition spielerisch, persönlich und heiter. Die Hervorbringung einer plastischen Form in dieser Darstellungsweise ist ohne Picassos intensive Beschäftigung mit den verschiedenen Stilentwicklungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z. B. Kubismus, Fauvismus, Dada, Art Brut) und der afrikanischen Kunst nicht denkbar.

Die Auseinandersetzung mit Picassos Arbeit beinhaltet die Chance, mit der ästhetischen Erfahrung am Werk den emotional-affektiven Anmutungsqualitäten des künstlerischen Objekts nachzugehen und die subjektiv bedeutsamen Aspekte in einer eigenen ästhetisch-praktischen Arbeit zu vergegenständlichen, die durch den visuellen Eindruck von Picassos Plastik inspiriert ist. Dabei wird im Umgang mit Holzlatten und -brettern der Blick auf die formalen Gestaltungsmöglichkeiten gelenkt, und Fragen zur Konstruktion können mit Bezug auf Picassos Werk erörtert werden. Bedeutungstiftende materiale und kompositorische Elemente können erfahren, in der eigenen Gestaltung angewendet werden und damit zum Verständnis des künstlerischen Objekts beitragen.

Das Unterrichtsgeschehen

Die emotional-affektive Dimension des Werkes „Frau, die ein Kind trägt“ wird mit der ersten Annäherung an das Gesehene spontan erfaßt. Die Schülerinnen und Schüler thematisieren sogleich die enge Beziehung zwischen den dargestellten Personen. In Unkenntnis des Titels wird zwar keine Einigung darüber erlangt, ob es sich bei dem Werk um Vater und Kind oder Mutter und Kind handelt, als signifikant empfinden und verbalisieren die Kinder jedoch die Zusammengehörigkeit der beiden Figuren.

S: Das Kind steht auf den Schultern! S: Es spielt mit der Mutter! S: Nein, das ist der Vater. Ich sehe einen Schnurrbart. S: Es hat ein blau-weiß gepunktetes Kleid an! S: Die spielen zusammen!

Spontan versucht ein Mädchen, die Körperhaltung der Figur nachzustellen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten für ihre ästhetische Praxis verschiedene Holzelemente, die sie zum Herstellen von Figuren verwenden können. Dem ersten Eindruck des Kunstwerks entsprechend, zeigen die Arbeitsergebnisse der Kinder die emotionale Verbindung eines erwachsenen Menschen mit einem Kind in den Armen. Die Lösung, das Kind auf Armen zu tragen, scheint die emotionale Nähe am leichtesten realisierbar auszudrücken. Während die Mädchen ihre Figuren mit Stoffen und Kleidern ausstatten (Abb. 10), ziehen es die Jungen vor, ihre Holzarbeiten anzumalen (Abb. 9 und 11). Jede Figur weist unverwechselbare Merkmale

auf, die sich bei eingehender Analyse wohl auf die innere Verfassung der Kinder zurückführen ließen.

Zugleich prägen die materialen Vorentscheidungen für die ästhetische Praxis das Erscheinungsbild: Es sind flache, wenig dynamisch geformte Körper entstanden, die fast ausschließlich von der „Vorderseite“ gestaltet sind. Ursache hierfür sind die Materialvorgaben: Aus Vorsicht, die Kinder mit der Holzarbeit nicht zu überfordern, hat die Lehrerin Holzplatten nach ihrer Vorstellung vorgesägt, die die Kinder als Kopf, Hals, Rumpf, Arme und Beine zusammenfügen sollten. Die Mädchen und Jungen können zwar Größe und Details variieren, doch der eigentliche Formfindungsprozeß wird damit stark eingeschränkt. Die Vorgabe der zugesägten Holzflächen verhindert nicht nur, daß die Kinder eine eigene Ausdrucksform entwickeln, sondern auch, daß das Volumen der Figur, das Picasso insbesondere mit der Verwendung von Vierkanthölzern und deren unterschiedlichen Ausrichtungen erzielt, nachempfunden und umgesetzt werden kann. Die Dreidimensionalität der plastischen Gestaltung geht damit verloren. Die Lerngruppe erhält keine Chance, diese in ihre Gestaltung einzubringen. An dem Unterrichtsbeispiel zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ läßt sich exemplarisch zeigen, wie die Materialvorgaben das Spannungsfeld zwischen der durch das Kunstwerk angeregten ästhetischen Praxis und der individuellen Formfindung unterrichtlich eingrenzen, und zwar in einer Weise, die keinen Gestaltungsreichtum oder kreative, variantenreiche Ausdrucksformen erlaubt.

Sevim kommt auf mich zu und sagt unvermittelt: Jetzt bin ich nicht mehr allein. C. K.: Was meinst Du? S: Wenn mein Bruder weg ist. C. K.: Wieso? S: Na, mittags, da ist er immer weg. Da bin ich nicht mehr allein. C. K.: Das mußt Du mir erklären! S: Jetzt hab' ich doch die Puppe!

Für Sevim wird ihre Holzfigur (Abb. 10), die sie als „Puppe“ bezeichnet, zum Kommunikationsobjekt, das ihr die Einsamkeit daheim kurzweiliger zu gestalten vermag und zu überwinden hilft. Während der gestalterischen Beschäftigung mit der Figur spricht Sevim unentwegt mit ihr, befragt sie, spielt mit ihr – obgleich zunächst lediglich ein Holzgerüst vorhanden ist, das erst langsam als „Puppe“ herausgebildet wird:

Jetzt zieh' ich dich an. Was magst du anziehen? Ich hab' blauen oder roten Stoff! Ich glaube, dir gefällt der blaue besser!

In der Vorstellung des Mädchens war die Puppe in ihrer Funktion offensichtlich bereits vorhanden. Es entwickelt sich im Entstehungsprozeß der Figur eine emotionale Beziehung zum Gegenüber. Die Kommunikation verändert sich allerdings mit dem Hinzufügen der zweiten, kleinen Figur des Kindes: Der Dialog zwischen Mutter und Kind rückt verstärkt in den Vordergrund, Sevim übernimmt wechselweise die Rollen von Mutter und Kind.

Also, du sollst jetzt ruhig in meinen Armen liegen. Wenn du willst, können wir spazierengehen! – Pause – Nein, ich will aber nicht spazierengehen, ich will in mein Bett!

Paradigmatisch zeigt dieses Beispiel den subjektiv-empathischen Zugang zu einem Kunstwerk, der aus dem spontanen – individuell geprägten – Dialog mit dem künstlerischen Objekt resultiert. Die ästhetische Erfahrung, die das Kind am Werk

gewinnt, wird durch die aufgrund ihrer Formgebung lebendige, glücklich erscheinende „Frau, die ein Kind trägt“ hervorgerufen und löst zugleich großes Interesse an der Plastik aus. Nicht allein das Motiv kann bei der Betrachtung diese ästhetische Erfahrung bewirken, die Gestaltung erst verleiht dem Thema seinen Ausdruck und wird dadurch für das Kind bedeutungsvoll, was sich im ästhetischen Tun niederschlägt. Das Motiv existiert nicht abgelöst von seiner Syntax und kann auch nicht unabhängig davon gesehen werden. Mit seinen syntaktischen Bedingungen dominiert es in diesem Beispiel den persönlichen Zugang zum Werk und motiviert nachhaltig die ästhetische Praxis.

Neben dem Dilemma der materialen Vorentscheidungen und dem Aspekt des persönlich bedeutsamen Zugangs zum Werk scheint folgende Beobachtung beachtenswert:

Kemal sitzt auf dem Boden und nagelt selbstvergessen mehrere Holzteile für seine Figur zusammen. Er blickt auf, nagelt jedoch rhythmisch weiter. Es ist ihm gleichgültig, ob er den Nagel trifft oder nicht. Dann schaut er wieder auf sein Holz, nimmt einen weiteren Nagel, hämmert nochmals drauflos. Nach einer Weile prüft er die Stabilität durch Rütteln an der Figur. Sie scheint stabil, und doch greift Kemal zum nächsten Nagel. Er hämmert und hämmert.

Die körperliche Tätigkeit des Nagelns macht Kemal große Freude. Er beginnt diese Handlung zielorientiert, doch im Tun verselbständigt sich das Nageln und wird zur eigentlichen Motivation seiner Aktivität: Kemal geht dem Rhythmus des Hämmerns nach, der Bewegung im Leiberleben. Möglicherweise spürt er der kinästhetischen Empfindung nach. Vielleicht ist er auch fasziniert von seiner Geschicklichkeit, der Figur Stabilität verliehen zu haben, also von dem Erfolg, den er durch seine eigenen Fähigkeiten erzielt und der ihn veranlaßt, dieser Tätigkeit weiterhin nachzugeben. Jedenfalls lenkt dieses Beispiel unseren Blick auf die Bewegung als selbstverständlichem Bestandteil der Handlung und des ästhetischen Verhaltens. Die ästhetische Erfahrung ist an alle Sinne gebunden; Handlung, Bewegung, Rhythmus und Leiblichkeit treten bei Kemal in den Vordergrund – und verselbständigen sich auf Zeit.

Zusammenfassung

Angeregt durch die affektiven Anmutungsqualitäten und Motivassoziationen von Picassos Werk, richten sich die Phantasiebildungen der Kinder auf die ästhetische Hervorbringung einer Figur mit Kind, die Identifikationsmerkmale trägt, und spiegeln damit das Interesse am Motiv. Aus der sinnlichen Erfahrung im Umgang mit dem Holz entwickeln sich figürliche Objekte, die spielerisch lebendig werden und mit denen die Kinder kommunizieren. Gerade der Widerstand des Holzes scheint zur Erfahrungsqualität beizutragen. Die ästhetischen Äußerungen basieren in ihrer Erscheinung auf dem lebensweltlichen Erfahrungsrepertoire der Sechs- bis Elfjährigen und treten zugleich in die Lebenswelt der Kinder als Spielobjekt ein.

Entsprechend der engen Materialvorgaben sind die Imaginationsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingeschränkt und können sich lediglich auf äußere Variationen beziehen, wie die Wahl der Stoffe oder Farben zur Bekleidung. Gleichwohl motivieren die unterschiedlichen Materialien zur ästhetischen Praxis. Gestal-

tungsprinzipien und Kompositionsmerkmale werden zwar im Gespräch erörtert, können jedoch aufgrund der vorgesägten Holzteile nicht angewendet werden und deshalb kaum in das Bewußtsein der Kinder dringen. Die Chance, semantische Qualitäten am Werk zu reflektieren, ist leider vertan. Auf ästhetische Weise haben die Schülerinnen und Schüler jedoch die gestalterisch zum Ausdruck gebrachte emotionale Beziehung der beiden Personen in der Plastik erkannt und dies ebenfalls in ihrem eigenen ästhetischen Objekt vergegenständlicht. Andererseits sind auch diese Materialvorgaben offenbar Handlungsbedürfnissen entgegengekommen, die ohne Sinnbezüge entlastend wirksam werden.

2.3 Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“

Asger Jorn (1914–1973): Geliebte Viecher in der Nacht, 1967-68. Öl auf Leinwand, 114 x 146 cm. Astrup Fearnley Museet for Moderne Kunst, Oslo (Abb. 16)

Vor dunklem Hintergrund zeichnen sich am oberen Bildrand menschliche und tierähnliche Physiognomien ab, zum Teil auch nonfigurative Formen, die die massive, farbig hervortretende Dreieckskomposition im Bildzentrum begrenzen. Die in der Mitte hervortretenden figürlichen Elemente sind im Auflösen begriffen, sie verschmelzen mit den expressiven Farbflächen und Pinselspuren. In diesem Spannungsverhältnis der Andeutung gegenständlicher Formen und autonomer Linien und Flächen kann sich das Phantasiespiel des Betrachters entfalten: Immer neue merkwürdige Wesen werden sichtbar. Mit der Dynamik der kraftvollen Pinselführung im Farbauftrag, unterschiedlichen Richtungswechseln sowie dem Aufeinander treffen verschiedener Farbkontraste verbindet sich der Eindruck eines turbulenten Gefüges von Gestalten, die sich in der tiefen Nacht bewegen.

Asger Jorn, Mitbegründer der Künstlergruppe CoBrA, deren Namen sich aus den Herkunftsorten ihrer Mitglieder, Copenhagen, Brüssel und Amsterdam, ableitet, wendet sich in den 50er Jahren besonders gegen die lyrische Farbfeldmalerei und strebt ausdrucksstarke Farbgebärden an, inspiriert durch die Kunst von Munch und Ensor, Dubuffet und Fautrier. Die Existenz des Menschen im sozialen und politischen Leben ist ihm zentrales Anliegen. Dies zeigt sich in vielen Variationen in seinen Bildern: Aus dem Akt des Malens entstehen dunkle, gebrochene Gestalten, die existentielle Lebenserfahrungen spiegeln.

Asger Jorns Interesse kreist um den Gestaltungsprozeß, der „planlos, aber zwangsläufig“ geschehe. Er versucht, mit der künstlerischen Produktion den Gestaltungsprozeß zu ergründen und damit zugleich die seelischen und geistigen Kräfte des Betrachters zu wecken, denn der eigentliche Wert des Werks liege im Betrachter (vgl. Jorn 1994, S. 68).

Mit dem Gemälde „Geliebte Viecher in der Nacht“ lassen sich diese künstlerischen Intentionen nachvollziehen: Die offenen Formen und Figurationen beanspruchen die Phantasiekraft des Rezipienten zur Konstitution von Bildgegenstän-

den und Bedeutungszuweisungen einerseits, andererseits erlaubt die Darstellungsweise größtenteils das Rekonstruieren des Gestaltungsprozesses, da Farbschichten und Pinselführung deutlich zu erkennen sind. Im unterrichtlichen Zusammenhang kann die Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt, und spezifische Gestaltungsmöglichkeiten können erprobt werden. Mit der Werkbetrachtung im Gespräch und der ästhetischen Praxis besteht die Möglichkeit, daß formale und inhaltliche Aspekte der künstlerischen Arbeit analog zu Jorns Intentionen in das Bewußtsein der Kinder rücken und den Zugang zum Werk unterstützen.

Das Unterrichtsgeschehen

Das folgende Beobachtungsprotokoll schildert einen kurzen Ausschnitt unseres Gesprächs in der Klasse zu dem Gemälde „Geliebte Viecher in der Nacht“ von Asger Jorn.

Nach anfänglichem Zögern entdecken und zeigen die Kinder Tiere, Masken, Gestalten in der Darstellung. Das Entdecken dieser Wesen macht riesigen Spaß und soll kein Ende nehmen: Es werden zunehmend Figurationen gesehen, die für die Gruppe nicht mehr nachvollziehbar sind, wie beispielsweise Drachen, Pferde, Elefanten. Doch kein Kind reklamiert dies oder beschwert sich, es könne nichts erkennen. Im Gegenteil, die Schülerinnen und Schüler entwickeln Freude daran, sich alles mögliche vorzustellen, angeregt durch die gegenseitigen Hinweise.

S: Wie macht der Maler das, daß wir das alles sehen? S: Das macht nicht der Maler, das kommt aus der Phantasie. Wie im Traum. – Pause – S: Die Farben sind auch geordnet. L: Wie geordnet? S: Er nimmt nicht alle Farben, nur leuchtende. S: Aber da ist viel schwarz. S: Die leuchten, weil schwarz da ist. Im Himmel sind die Sterne auch hell. Der Himmel ist dunkel. Beim Feuerwerk sieht man das auch. L: Ungemischte Farben leuchten besonders. Wer kann die mal zeigen? Die Kinder weisen sich gegenseitig auf gemischte und ungemischte Farbspuren hin. Dabei werden die sich überlagernden Pinselspuren entdeckt. Welche Farbe liegt über der anderen? Dort ist die Farbe schnell, hier langsam aufgetragen. S: Die Figuren bewegen sich, sie kämpfen. Da sehe ich, wie sie sich streiten. S: Die hängen nur zusammen, so träume ich manchmal von Monstern, die auf mich zukommen. (Weitere Traumbilder und Assoziationen werden genannt.) S: Ganz viel Phantasie braucht man, um so zu malen!

Immer wieder werden die Begriffe „Phantasie“ und „Traum“ von den Kindern zur Erklärung ihrer spontanen Sinndeutungen herangezogen.

Signifikant ist an dem Diskussionsprozeß, wie er von dem gemeinsamen For-schen an der Sache getragen ist. Mit wenigen Nachfragen, die auf die jeweilige Frageintention eingehen, greift die Lehrerin in das Gespräch ein. Die Kinder versuchen, im gegenseitigen Frage-Antwort-Spiel und mit Hinweisen auf spezifische Gegebenheiten im Bild Verstehenskontexte zu entwickeln. Dabei wird u. a. sehr exakt beobachtet, „wie der Maler das macht“: Der Farbauftrag wird in seinen Überlagerungen und seiner Konsistenz genau untersucht, die Pinselspuren werden hinsichtlich ihres Rhythmus’ und als Bewegungsspur verfolgt, um dem Thema nach-zuspüren. Die Kinder entwickeln ein Interesse an der Malweise, die plötzlich kei-neswegs als „Geschmier“ empfunden, sondern als bedeutungsgenerierend verfolgt

wird. Dabei gelangen die Schülerinnen und Schüler zu subjektiven Bedeutungszuweisungen: Surrile Wesen werden zum einen erkannt und gezeigt, zum anderen jedoch entsteht ein von allen gleichermaßen akzeptiertes Phantasiespiel, in dem Figuren erfunden bzw. imaginiert werden, die auch am Bild gezeigt, gleichwohl aber nicht spontan von den Mitschülern erkannt werden können.

Die Kinder verfügen über Wissenselemente, die sie nutzen, um zu bedeutungsstiftenden Sinnkontexten zu gelangen: In unserem Beispiel werden die von einigen bereits bekannten Begriffe „Phantasie“ und „Traum“ verwendet, um aus dem subjektiven Erlebnisbereich adäquate Erfahrungen zu mobilisieren, die eine emotional-affektive Annäherung an das Dargestellte erlauben, weil aus der Erfahrung Bekanntes damit verbunden wird. Die Differenz zur noch fremden Bildvorstellung ist das Potential, das zur Ausbildung neuer Sinnstrukturen beiträgt und dem mit vehementem Interesse nachgegangen wird. In diesem Forschungsprozeß stoßen die Schülerinnen und Schüler ebenso auf syntaktische Gegebenheiten (Farbauftrag, Farbgebung, Rhythmus, Bewegung) wie auf semantische Fragestellungen nach den leuchtenden Gesichtern oder der Verknüpfung von Formensprache und Wirkung der Wesen. Darüber hinaus werden Überlegungen zu Träumen und der Phantasie angestellt: was der Maler wohl erlebt hat und welche Erfahrungen sie selbst damit haben. Sowohl Tagträume als auch Träume während des Schlafes werden genannt. Zugleich entwickeln sich Projektionen hinsichtlich des Bildmotivs, Geschichten werden dazu erfunden und erzählt (pragmatische Ebene). Angeregt durch die Beschäftigung mit der Darstellung malen die Schülerinnen und Schüler anschließend eigene „Phantasiebilder“.

Mit der Analyse von zwei Ergebnissen aus der ästhetischen Praxis wird die ästhetische Erfahrung, die die Schülerinnen und Schüler im gedanklichen und gestalterischen Umgang mit Jorns Werk gewonnen haben, weiterverfolgt (vgl. hierzu Abb. 26 und 27).

Auf dem Bild von Sabine (Abb. 26) fügen sich vor schwarzem Hintergrund Farben und Formen zueinander, verdichten und überlagern sich. Bewegung wird sichtbar. Ein grünes Gesicht starrt mit riesigen hellblauen Augen von oben auf den Betrachter, die rot-gelbe Zunge weit herausgestreckt, daneben, vor hellblauem Grund, eine kleine gelbe Fratze, dunkelblaue Haare. Der Blick wandert zu einem gelb-blauen Gebilde, halb grinsende Maske, halb fischähnliches Ungetüm, und zu weiteren merkwürdigen Gestalten. Das Auge bleibt an der leuchtend weißen, mit blauer Zeichnung versehenen, animalisch wirkenden Physiognomie hängen, wandert zu einem verzerrten Kopf, dessen wallende Haare in eine rote und eine grüne Hälfte geteilt sind. Mit weit aufgerissenem Mund und hochgezogenen Augen scheint er das übergroße Gesicht oben links anzuschauen. Wird der Blick erwidert?

Mit weiterem Hinsehen lassen sich zunehmend mehr Figurationen erkennen, die durch ihre Verbindung mit unterschiedlichen Farbflächen zu einer geschlossenen Form zusammengewachsen sind. Nur unten rechts – fast könnte man meinen, es sind zwei Blumen vor einer Höhle – bewegt sich ein Element außerhalb des leuchtend bunten Gesamtkomplexes. Mit zügigem Pinselstrich aufgetragen, steht die Farbe zum Teil pastos im Bild. Doch der Eindruck der Spontaneität mag täuschen, denn Farben und Formen werden gezielt gesetzt: Es gibt kaum ungewollte Farbmi-

sungen oder ineinandergelaufene Farbspuren. Auch die kompositorische Anordnung ist sorgfältig bedacht: grüne Punkte auf gelbem Grund und umgekehrt, Komplementär- und Hell-Dunkel-Kontraste, die die Blickführung lenken. Einzelne Formen werden mit einer anderen Farbe umfahren, etwa die rote Zunge mit gelb oder das mit Punkten versehene Halboval nochmals mit rot-blauen Tupfen; dadurch wird deren Kontur besonders hervorgehoben und die leuchtende Wirkung der Gesamtform gesteigert. Ein Untier, dessen grünes Haupt Feuer speit? Ein Traum?

Sabine arbeitet lange, selbstvergessen und angespannt an ihrem Werk, übermalt einiges immer wieder, bis sie erschöpft und ein wenig erleichtert fertig ist. Zu ihrem Bild bemerkt sie, daß sie manche Figuren aus ihren Träumen kennt. Diese werden in der Arbeit festgehalten. Obgleich sich die Gestaltung der Gesichtszüge aus dem Malprozeß heraus entwickelt hat, bemüht sich das Mädchen um eine sinnstiftende Erklärung zu ihrer Darstellung. Farbgebung, Farbmischung und Formfindung gehen mit dem Mitteilungsbedürfnis einher, das in diesem Fall von dem Hervorbringen innerer, imaginativer Bilder und emotionalen Befindlichkeiten zeugt. Die Motive sind nicht zufällig entstanden. Sie symbolisieren subjektive Vorstellungen und Traumotive, die die Schülerin als Phantasiebildungen ausweist. Gleichwohl muß gefragt werden, ob das Kind nicht vor allem dem Interesse seiner Lehrerin mit dieser Erläuterung entgegenkommen möchte, oder ob es vielleicht ein genuiner Wunsch nach Bedeutungsgenerierung ist, der zu dieser Aussage führt.

Anregung und Motivation zu der Darstellung war die Auseinandersetzung mit dem Gemälde von Asger Jorn. Eine Geschichte vom Träumen und Phantasieren hätte kaum ausgereicht, um zum Anlaß einer solchen Bildgestaltung zu werden: Schemenhaft angedeutete Gesichter werden im Gestaltungsprozeß herausgebildet, figürliche und konkrete Bildelemente verschmelzen. Die Farbpartien heben sich kontrastreich, doch ausgewogen vor schwarzem Grund ab. Während die Farbübergänge in verschiedene Flächen bei Jorn vorwiegend fließend sind, setzt die Schülerin diese absichtsvoll neben- und übereinander. Dies ist in den meisten Schülerarbeiten zu erkennen, nur wenige Bilder weisen den Versuch auf, ineinanderlaufende Farbpartien zu gestalten. Dies scheint nicht dem alterstypischen Gestaltungsbedürfnis zu entsprechen.

In ganz anderer Weise wirkt die Arbeit eines pakistanischen Mädchens (Abb. 27): Kreisförmig umschließen Farben und Formen die zentrale Figur in der Mitte des Bildes. Die figurative Darstellung, ursprünglich als Kopf mit langen hellblauen Haaren, gelben Augen und rotem Mund begonnen, verselbständigt sich zu einem Gebilde autonomer Formen im Zirkel der umgebenden Pinselspuren. Dieses gewinnt durch die Strukturierung der Flächen mit Punkten, Schlangenlinien und Mustern ornamental Charakter. Im Umkreis der Bildmitte lassen sich weitere Physiognomien ausmachen: am unteren Rand eine dunkle, unheimliche Fratze mit roten Augen. Zwei kleine, frech grinsende Gesichter mit großen Augen auf hellblauem Grund scheinen das Wesen im Mittelpunkt zu umklammern. Die Kleinteiligkeit der Komposition im Zentrum öffnet sich nach außen hin. Wie auf einer Kugel sitzen zwei winzige Gespenster, eines mit angedeuteten Gesichtszügen. Daneben schwebt ein großer, roter Halbmond, der liebevoll lächelnd wirkt. Er scheint die konzentrisch geordnete Welt zu beschützen. Gegenüber liegend tragen die gelb-blauen und blau-grünen Farbflächen dazu bei, den Eindruck einer Welt-

kugel, die im Kosmos schwebt, zu verstärken. Die am linken Bildrand gemalten vier Sterne korrespondieren formal – möglicherweise auch inhaltlich – mit den vier weißen Tupfen rechts unten am anderen Ende der Kugel.

Wie kommt es zu dieser Ausdrucksform? Zunächst beginnt das Kind die Gestaltung mit dem alterstypischen Schemabild für die Darstellung eines Mädchens. Doch bereits die Farbgebung ist atypisch, weil nicht die Gegenstandsfarbe gewählt wird, sondern hellblau für die Haare, gelb für die Augen etc. (Abb. 19). Zur Erklärung gibt es zwei Möglichkeiten: Der visuelle Eindruck des Gemäldes von Asger Jorn dominiert die Vorstellung in einer Weise, daß der Wunsch nach Gegenstandsfarbe ausgeblendet wird – oder aber die gesellschaftlich vorgegebene Erwartung, konventionell zu malen, entfällt.

Anschließend entwickelt sich das Bild im kreisenden Rhythmus der Pinselspur, im Spiel mit Farben, Formen und Mustern. Die zirkulären, in sich ruhenden Formen stehen der Bilddynamik von Asger Jorns Gemälde diametral entgegen, denn Jorns kraftvoller Farbauftrag wirkt durch die spitzen Formen und schnell gezogenen Striche, die in unterschiedlichste Richtungen ausgeführt sind, eher hektisch und impulsiv. In beiden Bildern werden motorische Momente der Gestaltung sichtbar, und es spiegelt sich Bewegung, nur völlig anders: Während es Jorn um das turbulente Treiben der Gestalten geht, zeigt die Schülerarbeit große Ruhe. Die Mitte der äußeren Welt und die individuelle Mitte, gespiegelt in der Zentralfigur, fallen zusammen; der Kreis wird zum Symbol des Selbst bzw. der Einheit des Seins, zum symbolischen Ausdruck von Harmonie und Vollkommenheit. Dieses Sinnbild des Lebens tritt in manchen Traditionen asiatischer Kultur- und Glaubensrichtungen auf, besonders im Buddhismus, z. T. auch im Hinduismus. Ist es Zufall, daß gerade das Mädchen aus Pakistan ihr Bild in dieser Weise gestaltet?

Das spezifische Merkmal der Bewegung in der Gestaltung Jorns findet im Unterrichtsgespräch über das Gemälde in seiner Ausdrucksqualität kaum Erwähnung. Lediglich der Arbeitsweise von Asger Jorn wird nachgegangen. Gleichwohl spiegeln die meisten Schülerarbeiten einen ungewöhnlichen Bewegungsrhythmus in ihrer Darstellung, gepaart mit gezielter Farb- und Formgebung (Abb. 21–23). Viele Neun- bis Zehnjährige neigen zu stereotypen Schemazeichnungen, die nur marginal dynamischen Charakter aufweisen. Offenbar wurden durch die Erfahrung mit dem Werk „Geliebte Viecher in der Nacht“ andere Ausdruckspotentiale der Kinder geweckt: Im Zusammenspiel von Farben mischen und auftragen, Motive entwickeln, die sich ihrerseits wieder aus Farbflächen, -spuren etc. ergeben, Farben auswählen und in Korrespondenz zu anderen setzen etc. kommen andere Gestaltungsfähigkeiten – und damit verbunden spezifische Mitteilungsmöglichkeiten – zum Vorschein, solche, die den Kindern bislang nicht bewußt waren. Intuitiv haben die Schülerinnen und Schüler die Ausdruckskraft, die sie mit der Bewegung und der Dynamik in der künstlerischen Arbeit gespürt haben, in ihren eigenen Bildwerken umgesetzt.

Demgegenüber könnte eingewendet werden, daß die Kinder analog zu Jorns Bildnis gearbeitet haben und von daher eine gewisse Ähnlichkeit nicht ausgeschlossen sein mag. Dagegen spricht zweierlei: Die Schülerarbeiten unterscheiden sich nicht nur deutlich von dem vorgestellten Werk, sondern auch voneinander. Sowohl in der Motivwahl als auch in der formalen Darstellung lassen sich erhebli-

che Differenzen feststellen: Jedes Kind bringt ganz individuelle Ausdrucksformen hervor. Darüber hinaus wird der Eindruck der Bewegung zwar im eigenen Bild aufgegriffen, doch auf sehr verschiedene Weise, wie bereits die Beschreibung der beiden Schülerarbeiten gezeigt hat. Die Unterschiedlichkeit der Gestaltungsergebnisse spiegelt zugleich die Offenheit der vorangegangenen Aufgabenstellung, eigene Phantasiegestalten zu entwickeln.

Als zweiter Begründungsstrang läßt sich der sukzessive Formfindungsprozeß vieler Kinder anführen: Beginnend mit der Darstellung gegenständlicher Motive (z. B. Abb. 18), werden diese vom Spiel mit Farben, Formen und Pinselspuren überlagert, was zu immer neuen Entdeckungen potentieller Motive führt. Im Herstellungsprozeß selbst finden die Kinder zu ihren individuellen Ausdrucksformen – nicht, weil sich eine bestimmte Vorstellung des Kunstwerks eingepreßt hat, die sie nun reproduzieren. Gleiches bestätigen die verschiedenen emotionalen Qualitäten der Kinderbilder. Taurige, lustige, verträumte u. ä. Darstellungen wechseln sich ab.

Die emotional-affektive Wirkung von Jorns „geliebten Viechern“, die Ausdruckskraft des Werkes, ist in den Schülerarbeiten zu spüren und zeigt die vorangegangene ästhetische Erfahrung am Werk „Geliebte Viecher in der Nacht“ deutlich: Bewegung, Dichte und Farbigkeit der Gestaltung, die unheimlichen Figuren, der Farbauftrag und das gegenseitige Ineinandergreifen der Formen sind in den meisten Bildern unverkennbar. Der bildnerische Bestand divergiert erheblich, und in einigen Bildern dominieren alterstypische Formen der Schemaphase: Additiv werden Sonne, Blume, Haus und Regenbogen nebeneinander gesetzt. Doch auch in diesen Arbeiten ist eine phantasievolle Umgestaltung der Motive zu verzeichnen: Ein Haus ist dreieckig und anthropomorph verfremdet (Abb. 24), die Gegenstände werden kreisförmig übermalt (Abb. 21), ein „Traumbaum“ entsteht (Abb. 25) etc. Die Schülerarbeiten spiegeln den produktiven Eigenwillen der Kinder in ihren ganz verschiedenen Ausdrucksweisen.

Ohne die intensive ästhetische Erfahrung am Werk von Asger Jorn wären die Kinder weder zu dieser – für die Altersstufe ungewöhnlichen und doch ganz individuellen – Formsprache gelangt, noch hätten sie sich in dieser spezifischen Weise mit ihren subjektiven Träumen und Phantasien beschäftigt. Die Schülerinnen und Schüler lernen in diesem eigentümlichen Prozeß der Bildrezeption und -produktion Wege der ästhetischen Erkenntnis kennen, die individuell bedeutsam sind. Der Erkenntnisgewinn zeigt sich nicht nur an den Äußerungen über ihre Träume, zum Teil auch Ängste, die einige Kinder zur Sprache bringen, sondern auch an der Erweiterung des kindlichen Gestaltungsrepertoires: Farbmischungen werden getestet, Kontraste geübt. Es wird gelernt, wie die Leuchtkraft der Farbe gesteigert werden kann, wie man Farbflächen aufträgt, so daß sie nicht ineinanderfließen, wie Bewegung im Bild erzielt wird usw. Darüber hinaus wird durch die ästhetische Erfahrung in Rezeption und Produktion Interesse an einer Kunst geweckt, die zuvor als solche für die Kinder gar nicht existierte, sondern – falls überhaupt wahrgenommen – als „Geschmier“ galt.

Zusammenfassung

Im ästhetischen Prozeß wird die Imaginationsfähigkeit der Kinder angeregt, und Phantasien entwickeln sich während der Bildrezeption sowie im Verlauf der Gestal-

tungspraxis. Dickflüssige Farbe eignet sich für das Nachvollziehen der malerischen Verfahren Jorns. Für die Materialerkundung im Umgang mit den Dispersionsfarben auf Karton wurden die Kinder im Gespräch über Jorns Gemälde sensibilisiert. Es entstehen farblich gezielt gestaltete, differenzierte und expressive Formen, die das Gestaltungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitern und gleichzeitig alterstypische Ausdrucksformen sowie subjektiv geprägte Themen der kindlichen Lebenserfahrung spiegeln.

Voraussetzung hierfür sind die offene Aufgabenstellung einerseits und die präsentativ-symbolische Anregung durch die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk andererseits. Die Kinder erhalten nicht nur praktische Einsicht in die künstlerischen Intentionen Jorns, sondern haben überdies die Gelegenheit, sich fachliche Lerninhalte anzueignen.

2.4 Yves Kleins „Blaues Schwammrelief“

Yves Klein (1928–1962): Blaues Schwammrelief, 1960. Schwämme, Kiesel, Pigment und Kunstharz auf Holz, 198 x 163 cm. Courtesy Thomas Ammann, Zürich (Abb. 28)

„Die Seele zu spüren, ohne zu erklären, ohne Worte, und dieses Empfinden darzustellen, das ist es, glaube ich, was mich zur Monochromie gebracht hat“ (Klein in Weitemeier 1994, S. 15). Mit der Intensität und Leuchtkraft des matten Blaus, das sich Klein in seiner chemischen Zusammensetzung patentieren ließ, sollen geistige Energien transportiert werden, die sich als immaterielle Substanz durch Schwerelosigkeit, räumliche Unbestimmtheit und Ruhe im bildnerischen Ausdruck darstellen. Im Werk „Blaues Schwammrelief“ unterstützt die kompositorische Anordnung der Schwämme auf dem Bildträger neben der blauen Farbintensität den Eindruck von Ruhe und Spiritualität des Artefakts: Konzentrisch umschließen die Schwämme einen Kreis, der sich exakt in der Bildmitte ergibt und der nach oben hin geöffnet ist. Mit dem dichten Zusammenfügen der Naturschwämme im unteren Drittel des Werks wird ein Schwerpunkt gesetzt, der einen Kontrast zu der leichten, offenen Form im inneren und oberen Teil des Objekts bildet.

Das Blau ist für Yves Klein mit Erinnerungen an die Unendlichkeit des Kosmos verknüpft, mit Himmel und Meerestiefe (vgl. ebd., S. 28). Die mit Polyester getränkten Schwämme und kleinen Kieselsteine verstärken als Naturelemente den Gedanken an die Tiefe des Meeresbodens. Die organischen Formen verbinden sich jedoch entgegen der motivischen Assoziation mit den Farbnuancen im monochromen Blau zu einem schwingenden, vibrierenden Relief, das von der Autonomie materieller Stofflichkeit und Farbgebung geprägt ist. Yves Klein beschreibt den ästhetischen Reiz eines blaufarbigem Naturschwamms, den er zuvor als Arbeitsmittel nutzte: „Eines Tages habe ich im Schwamm die Schönheit des Blau bemerkt; dieses Werkzeug ist zugleich Rohstoff geworden. Die außergewöhnliche Fähigkeit des Schwammes, alles Flüssige in sich aufzunehmen, hat mich fasziniert“ (Klein in

ebd., S. 37). Es gelingt Klein, aus dem Spannungsverhältnis von Motivassoziation und gestalterischer Konkretion die energetische Kraft seines Werks zu entwickeln.

In mehrfacher Hinsicht bietet die Beschäftigung mit dem Werk „Blaues Schwammrelief“ spezifische Erfahrungs- und Erkenntnischancen für Grundschulkinder: Semantische Bezüge hinsichtlich bestimmter Motivassoziationen können festgestellt und kompositorische Prinzipien diskutiert werden. Die Faszinationskraft des blauen Pigments ist mit der Reproduktion zwar geschmälert und der Reliefcharakter geht verloren, doch können mit der eigenen ästhetischen Praxis Sensibilisierungen für Materialsprache, Farbgebung und den damit verbundenen Ausdrucksqualitäten stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler können dem Aufforderungscharakter bestimmter Materialien nachspüren, deren gestalterische Wirkkraft erproben und zugleich die Stofflichkeit der Dinge als bedeutungsgenerierende Elemente erfahren. Diese Aspekte können dann wiederum in den Verstehensprozeß am Kunstwerk eingehen.

Das Unterrichtsgeschehen

Die Intensität des blauen Pigments von Yves Kleins Arbeit verliert einen Teil ihrer Wirkkraft mit der Folienprojektion. So sind die Kinder nicht spontan affiziert von der leuchtenden Farbe, wie dies häufig im Museum vor dem Original mit Grundschulklassen zu erleben ist. Sie zeigen sich jedoch interessiert und stellen Vermutungen zur Motivwahl an.

Vegetative Formen, Steine und Sand werden als Malgrund beschrieben und führen zur Assoziation einer Unterwasserlandschaft.

L: Welche Farben hat Wasser? Wie kommen diese zustande? S: Wenn 'was im Wasser wächst, ist es dunkler. S: Wenn Wolken da sind, ist es auch dunkler. S: Der Himmel spiegelt sich im Wasser! Wir sprechen über Lichteinfall, Reflexe und Wasserbewegung. L: Wer ist schon mal getaucht?

Die Kinder schildern das vielfältige Leben im Meer. Wie kommt es zu dem Eindruck einer Unterwasserlandschaft? Die Schülerinnen und Schüler erläutern die kreisförmige Anordnung der Schwämme, am unteren Bildrand verdichtet, nach oben hin geöffnet, heller. Es wird sehr genau beobachtet, über Bildwirkungen nachgedacht und versucht, die Motivzuweisungen anhand der Leuchtkraft des Farbpigments, der Materialstrukturen und Texturen zu begründen.

Mit dem Anstiften der kindlichen Phantasie hinsichtlich ihrer Vorstellung von einer Welt am Meeresboden wächst das inhaltliche Eingehen auf Yves Kleins Werk – besonders in Bezug auf Komposition und Produktionsverfahren. Die Problemstellung für die ästhetische Praxis ergibt sich aus der vorangegangenen Beschäftigung mit dem Werk: Die Kinder wollen einen Ausschnitt von einer Lebenswelt unter Wasser gestalten. Sie sammeln dafür zunächst Steine, Muscheln, Gräser, Zweige usw., die später auf der bemalten Holzplatte angeordnet und festgeklebt werden. Bei der farbigen Bearbeitung der Holzplatte versuchen die Kinder, Farbspiele und Bewegungen des Wassers zu realisieren. Hierfür stehen nicht nur Dispersionsfarben, sondern auch Pigmente in verschiedenen Blau- und Grüntönen bereit.

Ein Junge sitzt vor seinem Holzbrett und bestreut es mit blauem Pigment, wissend, daß die Farbe in dieser Weise nicht auf der Platte haften wird. Langsam strei-

chen seine Hände in dem Pulver über das Holz, verteilen es. Die eine Hand fährt über die andere, und kurz darauf sind beide Arme blau gefärbt. Versonnen betrachtet er das Ergebnis.

Das Kind ist nie zuvor mit Pulverfarbe in Berührung gekommen. Neugierig erforscht der Schüler die sensorische Qualität des Materials. Man kann es streuen, verteilen, schmieren, auf der Haut anfühlen. Darüber hinaus trägt die Leuchtkraft des Pigments zum Aufforderungscharakter des Materials bei. Dieses weckt Neugier und reizt zur Initiative. Taktile und kinästhetische sinnliche Erlebnisse verbinden sich mit der Spur, die das Verteilen des Pigments hinterläßt.¹⁷⁵

Mit dem Zurücktreten und distanzierten Anschauen des Ergebnisses tritt der Schüler in eine andere Phase des ästhetischen Prozesses ein. Er verknüpft die Selbstvergewisserung mit dem Material, die sich in der Wiederholung zeigt, seine progressive Regression, die der sinnlichen Materialerfahrung dient, mit konstruktivem Vorgehen: Zunächst widmet er sich weiteren Gestaltungsmaterialien, wäscht sich dann die Hände und beginnt zu arbeiten. Das sinnliche Erleben der Materialeigenschaften und Dingqualitäten geht in den Gestaltungsprozeß ein. Im Umgang mit den Dingen als bildnerischen Mitteln werden Vorstellungen entwickelt und Bilder imaginiert, die zuvor noch nicht bekannt waren. Weil das vorgegebene Material mitgestaltet und das Kind dadurch neue Erscheinungs- und Wirkungsweisen erfährt, werden Phantasie und Einbildungskraft geweckt. Das Kind reagiert gestalterisch auf das Material, dessen Eigenschaften unterschiedliche Widerstände bieten. Strukturen des Materials werden aufgegriffen, umgeformt, weitergeführt. In diesem nonverbalen Dialog greifen präsentative, leibliche, emotionale, kognitive Erfahrungsformen und Erkenntnisweisen ineinander.

Die Arbeit an der eigenen Hervorbringung in diesem ästhetischen Prozeß nimmt die gesamte Konzentration und Kraft der Kinder in Anspruch (Abb. 29–31). Sie lenken sich nicht gegenseitig ab, sondern geben sich völlig ihrer Tätigkeit hin – viele Kinder gestalten beidhändig und in der Bewegung mit dem ganzen Körper. Manchmal wird ein Innehalten sichtbar: kritisches Prüfen, vielleicht auch das Feststellen des Ichs im Gegenüber, mit den eigenen Merkmalen und Befindlichkeiten, die zum Selbst gehören, sowie verbunden mit dem Glücksgefühl des Erfolgs über das Hervorgebrachte.

Die Schülerarbeiten zeichnen sich durch verschiedene Ausdrucksformen aus. Zwar ist die farbliche Strukturierung des Grundes in changierenden Grün-Blau-Tönen relativ einheitlich, doch die gewählten Materialien sowie deren Anordnung unterscheiden sich erheblich. Es läßt sich anhand der Arbeiten ein langsames sorgfältiges Herantasten und Erforschen der Materialien erkennen: Materialfelder werden sukzessive im Nebeneinandersetzen der Steine, Muscheln, Gräser oder Pigmente entwickelt, so daß in der Kombination eigenwillige Farb- und Materialkontraste entstehen (vgl. Abb. 32–34). Die Oberflächenstruktur lädt, gepaart mit der Farbgebung, zum Tasten und Berühren ein. Eine Landschaft, die vielfältiges Unterwasserleben vermuten läßt, ist systematisch gewachsen. Die sorgfältige Komposi-

¹⁷⁵ Auf dieser Ebene läßt sich eine besondere Affinität ästhetischen Tuns zu affektiven Prozessen ontogenetisch bedingter Ausdrucksformen verzeichnen, etwa dem Schmieren mit Sand oder Kot.

tion der langgestreckten Fläche (Abb. 33), die von zwei runden Formen umgeben ist, zeigt die intensive Beschäftigung mit der jeweiligen Sprache der Materialien: Körner, Gräser, Steine und Pigmente werden zu kleineren Gruppierungen im Bildganzen zusammengeführt. Kein einziges Element ist beliebig über die Fläche verstreut, jeder Gegenstand ist bewußt angeordnet. Die Materialgruppen schließen sich wiederum zu mehreren in sich geschlossenen Formen auf dem Bildgrund zusammen.

Dieses kompositorische Phänomen läßt sich in den meisten Schülerarbeiten aufzeigen: Die intentionale Ordnung der Materialien zeugt einerseits von dem Erforschen, Umgestalten, Sichten und Auseinandersetzen mit den spezifischen Dingqualitäten, andererseits weist das gezielte Gruppieren, Häufen oder Reihen der Gegenstände auf die ästhetische Erfahrung am Werk von Yves Klein hin, in dem die Bildwirkung entscheidend von Anordnung und Dichte der Schwämme bestimmt wird.

Zusammenfassung

Ausgelöst durch die Erörterung der Farbqualitäten und Materialien sowie deren kompositorische Anordnung im Werk von Yves Klein wird die Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt. Die Phantasietätigkeit der Kinder entwickelt sich weiter im Umgang mit den Farben, Materialien aus der Natur, Farbpigmenten etc. während der ästhetischen Praxis. Dabei spielt das sinnliche Erkunden und Erforschen der Materialeigenschaften als Erfahrungsfundament im Prozeß der Gestaltfindung eine Rolle. Indes mündet die ästhetische Praxis anschließend in strukturierendes, absichtsvolles Tun, wie die kindlichen Produkte zeigen. Das Thema „Unterwasserwelt“ greifen die Sechs- bis Elfjährigen zwar als Impuls auf, es dominiert jedoch nicht in ihren Darstellungsformen und Äußerungen, sondern vielmehr das jeweils verwendete, spezifische Material.

Kleins Werk leidet mehr als alle anderen reproduzierten Arbeiten am Verlust seiner Anmutungsqualitäten, weil die intensive Wirkung des Blaus durch die Folienprojektion verlorengeht. Gleichwohl spiegeln die Schülerarbeiten die im Gespräch erfolgte Sensibilisierung für Farbnuancen und Ordnungsprinzipien.

2.5 Jimmie Durhams „Panther“

Jimmie Durham (geb. 1940): Panther, 1985. Tierschädel, Fell, Federn, Muschel, Holz u. a., 122 x 91,5 x 106,7 cm. Courtesy Exit Art, New York (Abb. 35)
Wie zum Sprung gebückt mit weit aufgerissenem Maul erscheint Durhams „Panther“, als wolle er angreifen oder zumindest etwas verteidigen. Bunte Federn zieren nicht nur den Totenschädel eines Tieres, sondern deuten außerdem gesträubte Nackenhaare an. Eine große Muschel weist auf die akustische Sensibilisierung des Wesens hin, riesige Augen leuchten, die Haut bzw. das Fell ist abgezogen. Die zeichenhaften Gegenstände, die für die Sinnesorgane stehen, repräsentieren die Anspannung des anthropomorphen Wesens, das auf einem Holzgestell mit der Kennzeichnung „Police Dept“ (police department) kauert. Durham ver-

wendet für sein Objekt Materialien mit besonderen ästhetischen Eigenschaften: Die haptischen Qualitäten des Fells, die Dingmagie des Totenkopfes, der Steine und Federn bedingen den Fetischcharakter¹⁷⁶ des Werks. Von zivilisatorischen Einflüssen zeugen das dekorative Blumenornament auf dem Holzgerüst, das von dem rotweißen Balken kontrastiert wird, die Aufschrift sowie die Spuren der Nutzung des Holzbockes, möglicherweise als Absperrung.

Jimmie Durham versteht sich als politisch und gesellschaftlich denkender und handelnder Künstler, der sich für Menschenrechte einsetzt. Als Cherokee-Indianer beschäftigt er sich kritisch mit den kulturellen Ursprüngen und der Geschichte Nordamerikas. Mit seinen eindringlichen und vielschichtigen Installationen greift er soziale Fragen um kulturelle und ethnische Vielfalt auf, die sich auf jegliche gesellschaftliche Randgruppen und Minoritäten beziehen lassen. „Nur durch beständigen und systematischen Kampf gegen Rassismus, Sexismus und Separatismus können wir mit der Andersheit ins reine kommen“ (Durham 1991, S. 169).

In der Kombination von Fundstücken aus indianischer Tradition und Elementen nordamerikanischer Kultur zeigen sich die historisch gewachsenen Lebensentwürfe mit ihren sozialen Spannungen. Dabei ist Durhams künstlerische Stellungnahme keinesfalls als eindimensionale Anklage zu verstehen, denn im Material und seinem Arrangement werden mehrperspektivisch und symbolisch gesellschaftlich relevante Inhalte verdichtet.

Die Anmutungsqualität der Materialien und Gegenstände, die Durhams Werk konstituieren, kann die spezifische ästhetische Erfahrung im Umgang mit dem künstlerischen Objekt fördern und zu engagierter Betrachtung beitragen. Das Assoziationsspektrum kann im Gespräch erweitert werden, und Bedeutungszuweisungen können erfolgen. Die Grundschulkinder werden ihr Wissen über die indianische Kultur einbringen und möglicherweise auch die soziale Brisanz der Plastik ansatzweise begreifen. Mit der eigenen ästhetischen Produktion besteht die Chance, das Zusammenfügen einer Figur aus verschiedenen Einzelteilen zu einem einheitlichen Ganzen zu erproben und somit die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Im vorbereiteten Rekurs auf die subjektiven soziokulturellen Ursprünge werden (un-)bewusste Lebensentwürfe in der präsentativen Vergegenständlichung, die außerhalb der konventionalisierten Sprache liegt, kommunizierbar.

Das Unterrichtsgeschehen

Die Annäherung an Jimmie Durhams „Panther“ erfolgt sukzessive. Zunächst sehen die Kinder nur Ausschnitte der Darstellung: eine Muschel, Federn, Fell usw. Bedeutungszuweisungen werden gesammelt, das Assoziationsspektrum hinsichtlich der Gegenstände ist vielfältig. Nachdem das Werk vollständig zu sehen ist, verständigt sich die Gruppe darauf, daß wir hier ein „indianisches Fabelwesen“ vor uns haben.

¹⁷⁶ In Jimmie Durhams Arbeit verschmelzen künstlerische Intention und die spezifische Aussagekraft der verwendeten Materialien und Fundstücke. Das künstlerische Artefakt ist zwar keinesfalls einem Fetisch vergleichbar, doch ruft es über seine künstlerische Qualität hinaus entsprechende Assoziationen hervor. „Die Fetische sind meistens Menschen oder Tierdarstellungen und beziehen ihre magische Kraft durch die von einem Zauberpriester vermittelten magischen Substanzen (Steine, Klauen, Zähne, Haare usw.)“ (Lurker 1991, S. 205).

L: Ja, das kann gut sein. Der Künstler ist selbst Indianer. Was wißt ihr eigentlich von den Indianern?

Einige Kinder berichten über Cowboys, die den Indianern das Land wegnehmen, über Kolumbus, wie er Amerika entdeckte, sie erzählen von Medizinmännern, berühmten Indianerhäuptlingen. Die Lehrerin ergänzt die Informationen mit Hinweisen auf das heutige Leben der Indianer in Reservaten.

S: Das Bild zeigt, wie sich die Indianer fühlen, wenn sie jetzt lebend eingesperrt sind. Sie werden immer angegriffen und müssen sich verteidigen. Deshalb ist das Maul so aufgerissen. S: Genau, und die Federn, das sieht aus, wie wenn die Katze ihr Fell hochstellt, wenn die einen Buckel macht und faucht. S: Die Indianer leben so eng mit den Tieren zusammen, der Künstler nimmt Sachen von Tieren. S: Da unten steht Police – Polizei – und noch 'was. L: Department, das heißt Abteilung. S: Das ist der Zaun, mit dem die Indianer eingesperrt sind. Wie eine Krähe auf ihrem Beobachtungsposten sitzt das Tier da. Mit sooo großen Ohren hört sie alles ...

Der Blick der Kinder wird durch das allmähliche Betrachten der Darstellung auf die einzelnen Elemente des Kunstobjekts gelenkt. Dieses Vorgehen resultiert zweifelsohne aus didaktischen Vorüberlegungen, die auf einem bestimmten Verständnis des Kunstwerks beruhen und das Ziel verfolgen, das Bedeutungsspektrum für die Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Der sinnlichen Qualität des Materials kommt, trotz der Reproduktion an der Wand, hoher Motivationscharakter zu, der sich im lustvollen Beschreiben und Assoziieren der spezifischen Gegenstände äußert. Dabei stehen die Bedeutungszuweisungen häufig in Verbindung mit subjektiven Erlebniszusammenhängen, wie z. B. dem Sammeln von Muscheln, Entdecken von Skeletteilen oder bunten Federn usw. Relativ schnell befindet die Gruppe, daß dieses Objekt „indianisch“ sei bzw. ein Fabelwesen sein könnte. Auch hier zeigt sich, daß die Kinder versuchen, das Unvertraute vorhandenem Wissen zuzuordnen und einen Begriff dafür zu finden.

Im nächsten Schritt entwickeln sich vor allem über die von den Kindern eingebrachten Wissenskontexte Sinnkonstitutionen, die sich durchaus mit Aspekten einer kunstwissenschaftlichen Analyse decken könnten. Die Schülerinnen und Schüler begreifen intuitiv die Symbolkraft des Objektes im Spannungsfeld von Natur, Kultur und Gesellschaftskritik. Die Metapher der Krähe auf ihrem Beobachtungsposten bezeugt sinnbildlich die Anspannung eines verfolgten, entehrten und beraubten Volkes als ein Gefühl, das die Kinder offensichtlich versuchen, im Sinne einer Revierbehauptung nachzuvollziehen. Welches Kind mußte nicht schon sein Spielzeug verteidigen o. ä.? Mit dem Vergleich der fauchenden Katze – eine überzeugende Analogie zum Titel „Panther“, der den Kindern nicht bekannt war –, wird mit intersubjektiver Gültigkeit zutreffend eine Ebene der ästhetischen Wirkung des Werkes erfaßt.

Die Begegnung mit dem Kunstwerk löst nicht nur emotionale Betroffenheit aus, sie sensibilisiert auch für die Problematik der Indianer. Das Wissen der Kinder um Indianer spiegelt vor allem Medienklischees. Die Auseinandersetzung mit Jimmie Durhams Objekt sowie zusätzliche Informationen, die zum weiteren Verständnis gegeben werden, können dazu beitragen, den Problemhorizont der Kinder in bezug auf kulturelle Eigenheiten und Besonderheiten der Indianer zu entfalten.

Das Gesprächsbeispiel zeigt – ebenso wie die exemplarisch vorgeführte Diskussion zu Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“ (vgl. Teil III, Kap. 2.3) –, daß die Kinder kompetent in einen Dialog mit den vorgestellten Werken eintreten. Sie versuchen, die Darstellung zu begreifen und ihre Deutungsversuche gegenseitig zu begründen oder in Frage zu stellen. Dabei stoßen sie auf bildnerische Phänomene, die zuvor nicht bewußt wahrgenommen wurden. Diese werden adäquat in den Prozeß der Sinngebung einbezogen – in dem Maße, wie es den Kindern aufgrund ihrer Entwicklungs- und Wissensvoraussetzungen möglich ist. Es werden wesentliche Sinnelemente am jeweiligen Objekt thematisiert: Während bei Asger Jorns Darstellung die Gestaltungsweise (Farbe, Form, Duktus) in Verbindung mit eigenen Phantasien und Träumen diskutiert wird, rückt mit Jimmie Durhams Plastik die soziokulturelle Perspektive in den Vordergrund, die freilich ebenfalls mit der sinnlich erfahrbaren Materialität des Werks verknüpft wird. Nun könnte man einwenden, daß die Lehrerin das Gespräch entsprechend gelenkt habe. Doch dies war tatsächlich kaum der Fall. Sie hat an manchen Stellen eingehakt und vertieft, weitergefragt und informativ ergänzt, gleichwohl in keiner Weise die Diskussion dominiert, sondern die Chance wahrgenommen, Anregungen der Kinder aufzugreifen und in das Verstehenspotential einzufügen.

Die Auseinandersetzung – auf sprachlicher Ebene – gibt Auskunft über die Wissensbereiche der Kinder in bezug auf die Sinnkontexte eines Artefakts. Sie zeigt auf, wie interessiert die Gruppe die einzelnen Bedeutungselemente erforscht und diesbezügliche Hinweise aufnimmt, die dann verbal auch im Rahmen der Begegnung mit anderen Werken reproduziert werden. Insoweit können die kindlichen Denkprozesse nachvollzogen werden. Mit der Beobachtung des ästhetischen Verhaltens der Kinder während der durch Durhams „Panther“ angeregten ästhetischen Praxis wird versucht, der ästhetischen Erfahrung weiter nachzugehen.

Für die praktische Gestaltung im Anschluß an die Beschäftigung mit Durhams Werk wird von der Lehrerin eine Stabfigur, die aus einem Vierkantholz und einem daran befestigten Drahtgerüst für den Kopf besteht, vorgeschlagen. Spontan sagt ein Mädchen: „*Das gibt einen Glücksbringer!*“ Damit greift sie den Fetischcharakter von Durhams Werk auf und versucht, diesen in ihrer eigenen Arbeit zu verwirklichen (Abb. 43–45): Aus dem reichhaltigen Materialangebot legt sich Nicole gezielt wenige Dinge für ihr figuratives Objekt zurecht: grau-braune Vogelfedern, roten und orangen Stoff. Dann beginnt sie, den Draht zu formen und am Holz zu befestigen: ein auf dem Kopf stehendes Dreieck, im Halbrund vorne und oben geöffnet. Symmetrisch wird die linke Hälfte mit rotem Tuch ummantelt, die rechte mit Federn versehen. Eine übergroße Nase zierte das geöffnete Gesicht, das als solches durch seitlich angebrachte Augen besonders gekennzeichnet ist. Die Dreiecksform wird durch die drei Fellkugeln, die unterhalb des Kopfes befestigt sind, spiegelbildlich wiederholt. Farbkontraste (leuchtend rot gegenüber dunkel und weiß) sowie Materialkontraste (glatter Stoff gegenüber weichem, flauschigem Fell und zotteligen Federn) ergänzen sich und geben der Form, hervorgehoben durch die zentrale orange Nase, einen kraftvollen und klaren Ausdruck. Die Federn, Symbol der Leichtigkeit, des Fliegens, bei den Indianern der Macht, hängen – die inhärente Symbolik konterkarierend – nach unten gerichtet und demonstrieren wenig Stärke.

Dies wiederum wird durch die imposante Nase widerlegt, die einem Phallus gleicht. Jener gilt als Zeichen besonderer Kraft, Symbol für Fruchtbarkeit und Leben, auch als Beschützer (vgl. Lurker 1991, S. 3 und 571 f.).

Die eigenwillige Gestaltung dieses iranischen Mädchens zeigt, daß Nicole nicht nur die Symbolkraft des Werkes von Durham erfaßt und diese sich für die eigene Arbeit aneignet, sondern daß sie darüber hinaus einen weitreichenden Bogen zu einer individuellen Aussage schlägt. Diese Transferleistung zeugt von einem erstaunlichen Vermögen zur ästhetischen Reflexion, die an der Erfahrung mit dem Kunstwerk und im subjektiven Gestaltungsprozeß wächst und sich entwickelt. Nicole verarbeitet nicht nur das am Werk Erfahrene in ihrer Figur, sie generiert eine völlig neue, eigenständige Form. Diese zeichnet sich in besonderer Weise durch die Reduktion der plastischen Materialien und die strenge Komposition aus, was zum einen auf die Verwendung archaischer Gestaltungsmuster hindeutet und andererseits Abstraktionsfähigkeiten im ästhetischen Denken beweist: Von der gegenständlichen Vorstellung einer Menschen- oder Tiergestalt abstrahierend und die Materialvorgaben stark einschränkend, bildet Nicole ihr Wesen – im doppelten Wortsinn – heraus.

Die Stabpuppe einer türkischen Schülerin (Abb. 46 und 47) weist auf den ersten Blick weniger Bezüge zu Durhams „Panther“ auf. Ihre Darstellung spiegelt den individuellen kulturellen Bezug, der sich in kollektiven Leitbildern und Lebensentwürfen manifestiert und der bei Durham auf eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung verweist. In ein überlanges Tüllgewand gehüllt, mit roten Borten und Glöckchen geschmückt, langen dunklen Haaren aus verschiedenen Wollfäden repräsentiert das damenhafte Geschöpf das Inbild eines Mädchentraums: eine Prinzessin? Pfiffig hängt die Wäscheklammer als Nase am Maschendraht, lustige Augen aus Holz und Knöpfen leuchten im Gesicht, und ein Mund aus roten Perlen lacht. Zunächst schmücken bunte Federn das Haupt, doch am folgenden Tag bringt Özlem von zu Hause ein rotes Käppi mit türkischem Halbmond und blauem Tüllschleier für ihre Puppe mit. Sie herzt und küßt ihre Figur unentwegt, bezeichnet sie als „*meine beste Freundin*“, kann sich kaum von ihr trennen und möchte die Figur sogleich mitnehmen.

Ebenso wie Nicole und viele andere Kinder wählt Özlem die Materialien für die Gestaltung gezielt aus: Aus der Vielzahl von Stoffen, Fellen, Federn u. ä. entscheidet sie sich für einen zarten, durchscheinenden Stoff, weiß – Farbe des Lichtes und der Reinheit, und sucht sich weitere Gegenstände für ihre spezifische Ausdrucksform. Sie entwickelt dabei eine starke emotionale Beziehung zu ihrem Gegenüber als Wunschbild und Identifikationsobjekt. Analog der kindlichen Beschreibung von Durhams Werk: „*Der Künstler drückt aus, was die Indianer fühlen*“, erläutert die Schülerin ihre Arbeit: „*Ich habe jetzt eine Freundin, die sich so fühlt, wie ich mich.*“ Auf einer individuellen und persönlichen Ebene realisiert das Mädchen sowohl ihr subjektives Verständnis von Durhams Plastik als auch eine Hervorbringung, die in idealtypischer Weise ihre kulturell und familiär geprägten Vorstellungen vom Mädchen-Sein und zugleich das subjektive Selbstverständnis spiegeln. Das Material, der Fetischcharakter und die Magie von Durhams Werk gaben den Anstoß für die Figur des Kindes. Dies zeigt sich einerseits an dem unkonventio-

nellen symbolischen Ausdruck, andererseits werden Tiefenschichten im Kind berührt, die Motivation für die eigene Gestaltung bzw. Identifikation sind.

Während bei der Bildbetrachtung anhand von Materialqualitäten, deren Bedeutungsspektrum und der Ausdruckskraft der Plastik das Leben der Indianer und ihre Situation in den USA thematisiert wird, greifen die Schülerinnen und Schüler unbeußt oder zumindest nonverbal ihre eigenen kulturellen Ursprünge sowie das Fetischhafte der Darstellung mit ihrer selbstgestalteten Figur auf. Das eigentliche Motiv des Panthers und der (häufig klischeehafte) Bezug zu Indianern finden keinerlei Beachtung.

Die bewußte Wahl von Materialien und Gegenständen für die Gestaltung deutet darauf hin, daß die Lerngruppe mit der Erfahrung an Durhams Werk verstanden hat, daß bestimmte Materialien spezifische Ausdrucksgehalte tragen und damit den einzelnen Objekten im ganzen Symbolbedeutung zukommt. Zwar wurde dieser Aspekt bereits während der Betrachtung des Artefakts verbalisiert, doch die erkenntnisgeleitete Umsetzung in der eigenen Arbeit bestätigt das Verstehen und damit zugleich das Vermögen der Kinder zur ästhetischen Reflexion über das Werk.

Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit Durhams Plastik trägt zu Phantasiebildung und Symbolisierungsfähigkeit bei, indem aufgrund der sinnlichen Präsenz des Werks ein starker Impuls für die eigene praktische Arbeit gegeben wird. Die auf ästhetischem Weg erfaßte Symbolkraft des „Panthers“ wird in den Ausdrucksformen der Kinder sichtbar, die sich durch phantasievolle Gestaltung und Bezug auf die eigene Kultur auszeichnen. Voraussetzung für die individuell geprägten Äußerungen ist eine Materialauswahl, die Entscheidungsspielräume läßt und zugleich mit ihren unterschiedlichen materialen Reizen für die ästhetische Praxis anregend ist.

Während die Schülerinnen und Schüler bei den bislang erörterten Erfahrungsprozessen im Umgang mit Kunstwerken ausgehend von subjektiven Erfahrungsvoraussetzungen Sinnkontexte erschließen konnten, wird bei Durhams Werk mit ihrem Wissen um das Indianerleben der Bedeutungshorizont erweitert, freilich im Rekurs auf die sinnlichen Qualitäten und das Kompositionsgefüge des Materials. Die Aufmerksamkeit der Kinder auf diese Aspekte wurde zuvor im Gespräch verstärkt.

Der Blick auf die Lebenswelt von anderen im Vergleich zu der eigenen, dargestellt im ästhetischen Objekt, ermöglicht das Kommunizieren über die Differenzen der Lebensentwürfe sowie das Erfassen kultureller und sozialer Unterschiede im Spiel, denn einige Schülerarbeiten repräsentieren individuelle und kulturelle Ausdrucksformen, die ihren persönlichen Wunschvorstellungen von Identifikationsleitbildern entsprechen.

2.6 Andy Goldsworthys „Wrapped Stick“

Andy Goldsworthy (geb. 1956): Poppy Wrapped Stick, 1993 (links). Ast, in Mohnblütenblätter eingewickelt. Foto Privatbesitz. Stick in Grass, 1993 (rechts). Ast, umwickelt mit Grashalmen. Foto Privatbesitz (Abb. 48)

„Sehen, Fühlen, das Material, der Ort und die Form sind für mich untrennbar mit der entstehenden Arbeit verbunden. Es ist schwer zu sagen, wo das eine beginnt und das andere aufhört. Den Ort entdecke ich gehend, die Richtung wird vom Wetter und von der Jahreszeit bestimmt ... Bewegung, Wandel, Licht, Wachstum und Verfall sind das Herzblut der Natur, die Energien, die ich durch meine Arbeit versuche zu erschließen. Die Erregung bei einer Berührung, der Widerstand, den ein Ort, die Materialien und das Wetter leisten, die Erde sind Quellen meiner Arbeit“ (Goldsworthy 1995, S. 7).

Zwei lange Äste, beide mit auffallender Gabelung, beide in ähnlicher Größe, liegen unterschiedlich gestaltet an verschiedenen Orten, jedoch so platziert, daß der Betrachter sie beide von einem Standpunkt aus in den Blick nehmen kann. Der eine Ast liegt, umwickelt mit Mohnblütenblättern, hellrot leuchtend auf einem weiten Feld, der andere hingegen ist im Unterholz verortet, wo er sich grün changierend, in Grashalme eingewickelt, von dem erdigen Untergrund abhebt. Formale Parallelen in der organischen Form beider Objekte stehen dem Kontrast von Farbigkeit und Standort spannungsvoll gegenüber.

Der Land art-Künstler Andy Goldsworthy beschäftigt sich seit 20 Jahren fast ausschließlich mit Materialien aus der Natur, die sein künstlerisches Werk bestimmen. Ihn faszinieren Natur, Wachstum und Vergänglichkeit. Seine Arbeiten werden nicht konserviert, sondern gehen in den Kreislauf der Natur zurück. Fotos dokumentieren die Kunstwerke, die an einem spezifischen Ort entstehen und auch nur dort ihren Platz und ihre Wirkung erzielen. Der künstlerische Umgang mit der Natur bedeutet für Goldsworthy, zugleich den „Schlüssel zu ihrem Verständnis“ zu erhalten: „Wenn ich mit Blättern, Steinen und Stöcken arbeite, beschäftige ich mich mit ihnen nicht nur in ihrer Eigenschaft als Material; sie ermöglichen mir zugleich einen Zugang zu dem Leben, das in ihnen ruht und das sie umgibt“ (ebd.).

Die Beschäftigung mit Andy Goldsworthys „Wrapped Sticks“ kann zur Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Naturphänomene führen. Die Erfahrung im Umgang mit Naturelementen verändert die Sichtweise auf Naturprozesse und kann dazu beitragen, die Umwelt neu wahrzunehmen. Darüber hinaus werden formale Gestaltungsaspekte wie Farbkontraste und die Umgebung des Objekts als semantische Qualität thematisiert. Die Kinder können die verschiedenen Ausprägungen der Naturerscheinungen bewußt aufnehmen und in ihren eigenen ästhetischen Produkten zum Ausdruck bringen. Entscheidend für die ästhetische Erfahrung im Gestaltungsprozeß ist das Erforschen der Umgebung sowie der Eigenschaften von verschiedenen Naturmaterialien.

Das Unterrichtsgeschehen

Zögerlich reagiert die Gruppe auf die eingewickelten Äste von Andy Goldsworthy. Keine spontane Begeisterung ist spürbar, sondern verhaltene Fragen und Feststellungen werden geäußert:

S: Es sind unterschiedliche Äste. S: Wieso ist der untere Ast grün? S: Unten, der ist umwickelt mit grünen Blättern. S: Vielleicht Grashalme? S: Und oben? Der muß dann auch umwickelt sein. S: Womit? S: Der ist angemalt! L: Nein, überlegt mal, was blüht denn rot? S: Rosen! S: Oder Mohnblumen! L: Genau! S: Der ist rot, weil das ein Kontrast ist, das hebt sich von der Wiese ab. S: Und unten? S: Da ist es anders. Wie in einer Höhle, und eigentlich kein Kontrast. S: Vielleicht soll der Ast getarnt sein! S: Aber ein bißchen leuchtet er schon auch. S: Man sieht genau die Form, wie er gewachsen ist. (...) S: Oben guckt man ganz weit über die Wiese. S: Unten ist es wie in einem Raum.

Trotz Unsicherheit und Vorsicht nennen die Kinder – wie der kurze Dialog zeigt – bereits einige wesentliche Gestaltungselemente der beiden Darstellungen: den Ortsbezug, die Hervorhebung der ästhetischen Form der Äste, die Farbgebung. Doch ein besonderes Empfinden oder Affiziertsein, das Teil der ästhetischen Erfahrung ist, zeigen sie nicht. Gründe dafür könnten sein, daß die Abbildungen mit ihrer Erwartungshaltung, Kunst zu sehen, unvereinbar sind oder daß die emotionale Bindung zur Natur fehlt, die auf der ästhetischen Erfahrung von Naturphänomenen gründet und im Umgang mit der Natur wächst.

Das Gespräch ergab für die ästhetische Praxis folgende Aufgabenstellung, die von einem Schüler formuliert wurde: „*Wir suchen draußen einen besonderen Platz, wo wir dann auch 'was mit Kontrasten machen! Ich weiß schon, was ich brauch'!*“

Lediglich drei Jungen knüpfen mit ihrer ästhetischen Praxis an den vorgestellten Werken an. Zunächst suchen sie auf dem weitläufigen Schulgelände einen passenden Ort für ihre geplante Arbeit. Dann schauen sie sich nach besonderen Zweigen, Blättern, Blüten usw. um. Jedes Kind ist für sich allein unterwegs. Eine Blüte wird befühlt, berochen. Blätter werden anhand von Farben und Farbverläufen ausgewählt. Ein Ast wird probeweise an seinen vorgesehenen Ort gelegt, Steine werden gesammelt, Gräser mitgenommen. Die Kinder verbringen viel Zeit mit dem Sammeln ihres Materials, da sie auf immer neue Entdeckungen stoßen. Je mehr sie sich auf die Suche begeben, desto mehr Details und Eigenheiten, die für sie von Interesse sind, werden gefunden. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die gewöhnliche Umgebung, die plötzlich als etwas Besonderes wahrgenommen wird. Die Natur zeigt sich den Jungen in mannigfaltigen Erscheinungen, die sie zuvor nicht wahrgenommen haben. Der Blick wird für die Natur geöffnet und Erfahrungsmomente mit der Natur werden initiiert, davon zeugt das langwierige und bedächtige Erforschen von Blättern, Gräsern, Ästen, Blüten usw.

Die Kontemplation der Kinder im Tun wiederholt sich im weiteren Gestaltungsprozeß: Schweigsam, zurückgezogen, mit sich und dem Material beschäftigt, arbeiten die Jungen (vgl. Abb. 49 und 50). Es findet keine Kommunikation statt. Die Kinder sind in den Umgang mit dem Naturmaterial versunken. Zu beobachten ist der überaus sorgfältige und behutsame Umgang mit den gesammelten Naturgegenständen. Zugleich werden Gestaltungselemente aufgegriffen, die sie bei Goldsworthys Arbeiten beeindruckt haben: Kontrast und Tarnung.

Peter entwickelt ein etwa 20 cm breites tierähnliches Wesen, das nach seiner Aussage einen langen Schnabel trägt und vier Beine hat. Vielleicht ist es ein Insekt, sicher ist er sich nicht. Den ausgewählten Zweig umwickelt Peter akribisch mit kon-

trastreichen Farben. Das Zentrum leuchtet rot, hervorgehoben durch Gelb und Rosa am oberen Ende. Die Extremitäten sind dunkelgrün getarnt. Spielerisch werden verschiedene Plätze für die Gestalt erprobt: Vor dunklem Grund scheinen Rosa, Rot und Gelb besonders hell und das Grün verschwindet im Gebüsch (Abb. 51). Wie ist die Wirkung, wenn ein grün-gelbes Blatt die Farben betont (Abb. 52)?

Im Suchen der Naturmaterialien und eines Ortes für das gestaltete Objekt findet eine Begegnung mit Natur statt, die zur Naturerfahrung werden kann. Der Weg von den Naturerscheinungen in der Wirklichkeit zum gestalteten Objekt evoziert ästhetische Erfahrung und ist zugleich ein Reflexionsprozeß hinsichtlich der Naturerfahrung sowie der zuvor an Goldsworthys Arbeit gewonnenen Eindrücke. Das ästhetische Handeln und die Erfahrung am Kunstwerk werden aufeinander bezogen und verschmelzen. Dieses Zusammenwirken von Kunsterfahrung und Naturerfahrung trägt erkenntnisfördernd zur Aneignung von Wirklichkeit bei: Das sinnliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsvermögen, das Basis jeglicher Lernfähigkeit ist, und die ästhetische Reflexion im Handeln werden angeregt und erweitert. Die ästhetisch-praktische und gedankliche Beschäftigung mit Goldsworthys Arbeit im Hinblick auf das eigene Tun impliziert über die Bedeutung der sinnlichen Naturerfahrung hinaus sinnkonstitutives Vorgehen und Verstehen. Die subjektive Erfahrung im ästhetischen Prozeß und der innere Dialog mit dem künstlerischen Objekt bringen sich wechselseitig hervor und fördern die Reflexion der Erfahrungen, Erlebnisse und der subjektiv-ästhetischen bzw. künstlerischen Intentionen, die sich im künstlerischen Gegenüber und in der eigenen Produktion zeigen (Abb. 53–55).

Zusammenfassung

Durch die vorangegangene gemeinsame Erörterung der Werke von Goldworthy wurden die Kinder für spezifische ästhetische Qualitäten sensibilisiert, die zum Teil auch in der eigenen ästhetischen Praxis aufgegriffen wurden, was auf einen Reflexionsprozeß im ästhetischen Handeln schließen läßt. Im Vordergrund der ästhetischen Prozesse stehen das Erforschen der Umwelt und die Materialerfahrung, weniger die Phantasiebildung, die zwar ebenfalls während der ästhetischen Praxis Relevanz erfährt, die jedoch nicht explizit in diesem Kontext gefördert wird. Vielmehr resultieren die ästhetischen Erfahrungen aus dem veränderten Blick auf die Umwelt und insbesondere auf die umgebende Natur.

Die Aufforderung zu einem spezifischen ästhetischen Verhalten und zur ästhetischen Praxis verändert die kindliche Wahrnehmung und führt zu differenzierten ästhetischen Erlebnissen. Erst die eigenen Entdeckungen in der Natur haben nachhaltiges Interesse und Motivation am ästhetischen Tun ausgelöst: Vertrautes, Gewohntes wird plötzlich fremd und kann anders, also neu, erlebt werden. Der Umgang mit dem Werk, gepaart mit der ästhetischen Praxis, evoziert eine Auseinandersetzung, die das Bewußtsein für Natur und Umwelt schärfen kann.

2.7 Tony Craggs „Selbstporträt“

Tony Cragg (geb. 1949): Selbstporträt, 1981. Kunststoffteile, Scherben, Blech u. a., Höhe 130 cm. Privatbesitz (Abb. 56)

Ein Mensch aus Zivilisationsmüll bückt sich, um in einen Haufen Abfallreste zu greifen. Jedes Einzelfragment der Figur repräsentiert die Geschichte seiner industriellen Produktion, seiner Verwertung, des Gebrauchs, zusammengefügt im Superzeichen, das Cragg „Selbstporträt“ nennt. Die Installation zwingt, über unser Verhältnis zur Umwelt nachzudenken: Die Abfälle sind vom Menschen geschaffen, sie begründen einen Teil unserer Kultur und Existenz. Bedrohlich läßt die Arbeit an das empfindliche ökologische Gleichgewicht der Natur denken. Zugleich wirkt die Figur lebendig, dynamisch und farbenfroh: Sie steht mitten im pulsierenden Leben. Tony Cragg läßt sich besonders von Materialien, die auf unsere Lebenszusammenhänge hindeuten, inspirieren und leiten. Er sammelt Fundstücke und setzt sie in unterschiedlicher Weise zusammen, so daß die Kontur eine bestimmte Gestalt erhält. „Tony Cragg nennt sich einen Materialisten, da sich alle Bedeutungen, Referenzen, übergreifenden Konnotationen letztlich aus der Materie ergeben und weil seine Bild-Metaphern dazu aufrufen, die stofflichen Qualitäten wahrzunehmen und zu würdigen“ (Puvogel 1989, S. 11).

Cragg ist von der Idee gefesselt, die Komplexität der Welt einzufangen und in neuartiger Weise wiederzugeben (vgl. ebd., S. 3), verdichtet im künstlerischen Ausdruck. Die Zivilisationsreste sind dabei nicht nur Hinweis auf das Verhältnis des Menschen zur Natur, sondern sie sollen in ihrer Materialität unsere sinnlichen Erfahrungsqualitäten berühren und verschüttete Erfahrungspotentiale reanimieren: „Das Bedürfnis, objektiv und subjektiv mehr über die subtilen, fragilen zwischenmenschlichen Beziehungen, Dinge, Bilder und grundlegenden Prozesse in der Natur und deren Zustand zu wissen, wird kritisch. Es ist sehr wichtig, daß wir grundsätzliche Erfahrungen machen – sehen, berühren, riechen, hören – im Umgang mit Objekten/Bildern und diese Erfahrungen registrieren“ (Cragg in ebd., S. 2).

Craggs Installation ist Ausdruck dieser ästhetischen Erfahrungsfähigkeiten und Synthese der Reflexionen über sein Verhältnis zur Umwelt. Der künstlerische Prozeß beinhaltet konzeptionell das Sammeln der Fundstücke ebenso wie die strukturierende Tätigkeit des Zusammensetzens derselben: „Endlose Fußmärsche und Radfahrten durch freie Natur und ... auch durch urbanes, industrielles Terrain zählen noch heute zu seinen lebenserhaltenden Unternehmungen. Die Erkundungsreisen erleichtern Einsichten in städtische Strukturen und in die wechselvolle Landschaft. Gleichzeitig liefern sie Cragg den notwendigen natürlichen Rohstoff und zivilisationskritischen Zündstoff, aus deren Zusammentreffen seine plastischen Bilder ihre emotionale und intellektuelle Kraft beziehen“ (ebd., S. 6).

Die ästhetisch-praktische Beschäftigung mit Craggs Arbeit verspricht zum einen, daß sich die Schülerinnen und Schüler, anknüpfend an die Abfallfragmente, die sie auch aus der eigenen Lebenswelt kennen, motiviert mit ihrem Verhältnis zu Natur und Umwelt sowie der Müllproblematik befassen. Andererseits können bei eigenen Erkundungsgängen mit dem Auftrag, nach industriell gefertigten Fundstücken zu schauen, neue Erfahrungen in bezug auf die Wahrnehmung der Umwelt gesammelt

werden. Mit der ordnenden und gliedernden Tätigkeit des Zusammenfügens der Trouvaillen zu einem Motiv gerät sowohl die ästhetische Qualität der Materialien mit ihrer Oberflächenstrukturierung in das Blickfeld der Kinder als auch das einzelne Objekt als Teil des Ganzen. Darüber hinaus können sich die im Erkunden der Umwelt und im gestalterischen Tun gewonnenen Erfahrungen als bedeutungsgenerierend für das potentielle Verständnis am Kunstwerk erweisen, somit die spezifische ästhetische Erfahrung am Werk fördern und Einblicke in das künstlerische Konzept gewähren.

Das Unterrichtsgeschehen

Die figürliche Silhouette aus Abfallfragmenten von Tony Cragg begeistert die Schülerinnen und Schüler. Bekanntes wird in einem neuen Kontext wiedergefunden, der Anschluß an konkrete Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist gegeben. Entdeckerfreude macht sich breit. Die Kinder versuchen, die einzelnen Müllgegenstände zu identifizieren, werfen Fragen nach dem Umgang mit Müll bzw. unserer Umwelt auf. Der Gegenstand interessiert sie brennend, die Unterhaltung ist lebhaft. Das Wissen der Lerngruppe um die Umweltproblematik läßt vermuten, daß das Thema im Unterricht bereits mehrfach behandelt wurde.

S: Das ist ein Müllhaldenmensch. Der hat im Körper ganz viele Muster, Kreise und Quadrate aus Müll. S: Das sieht gut aus. Und er hebt etwas auf – vielleicht soll man sehen, was die Menschen in sich 'reinfressen. S: Das soll heißen, daß man nicht soviel Abfall wegschmeißen soll.

Die Darstellung von Cragg ist Auslöser für ein längeres Gespräch über den Umgang mit Müll. Die Kinder scheinen wenig irritiert über die ungewöhnliche Gestaltungsform. Sie erörtern zielstrebig, warum, wofür und weshalb der Künstler in dieser Weise ein Bild entwirft. Ähnliche Überlegungen werden dann auch für die eigene ästhetische Praxis angestellt. Wie kann der Bezug Natur – Umwelt sichtbar werden? Die Schülerinnen und Schüler entwickeln analog zu Craggs künstlerischer Gestaltung die Aufgabenstellung für ihre eigene gestalterische Umsetzung: Zunächst soll eine Form überlegt werden, die anschließend durch gesammelte Abfallmaterialien gefüllt wird. Die Kinder wählen nach einigem Hin und Her die Form einer Blume für ihre Gemeinschaftsarbeit, die, vorgezeichnet und mit dem Overhead-Projektor vergrößert, auf eine Pappe übertragen wird (Abb. 60). Anschließend begeben sie sich auf die Suche nach interessanten Müllstücken (Abb. 57).

Das Sammeln richtet sich zunächst willkürlich auf alles Auffindbare: bunte Papiere, zusammengedrückte Dosen, Metallteile, Zigarettenpapiere u. v. m. Bei genauer Betrachtung und im Vergleich mit anderen gefundenen Objekten wählen die Schülerinnen und Schüler zunehmend in ihren Augen geeignete Dinge aus. Sie verständigen sich über Materialeigenschaften, die sie für die spätere Gestaltung brauchbar finden:

S: Die Folie glänzt. S: Das Alupapier auch. S: Hier, die Dose hat eine tolle Farbe. S: Die läßt sich gut kleben.

Immer mehr Abfall entdecken die Kinder, was sie nachhaltig hinsichtlich des Verhaltens ihrer Mitschüler kommentieren und rügen.

S: He, wieviel hier weggeschmissen wird! – Niemals zuvor sei ihnen aufgefallen, daß hier (am Rand des Schulhofs) soviel Müll herumliege.

Das anfängliche Befremden, weggeworfene, dreckige Dinge aufzuheben, verändert sich während des Sammelns. Der Blick richtet sich auf Materialeigenschaften, die für die ästhetische Hervorbringung relevant erscheinen. Neugierig und interessiert suchen die Kinder gemeinsam und im Austausch miteinander nach den Gegenständen, denen sie üblicherweise keine Aufmerksamkeit schenken. Sie spornen sich gegenseitig an, indem sie sich ihre Fundstücke zeigen. Dies wiederum ruft Ideen für weitere, möglicherweise passendere Gestaltungsstücke hervor, auch solche, die in der Erinnerung präsent sind. In dieser Weise wirken auch die gefundenen Materialien am Prozeß des Sammelns mit: Sie regen an, den Blick auf spezifische Fundstücke zu lenken.

Die Kinder sehen Ausschnitte ihrer Umwelt unter verändertem Blickwinkel. Zunächst kommt ihnen ihr Tun fremdartig und ungewohnt vor, was voraussetzt, daß mit dem herumliegenden Abfall normalerweise anders umgegangen wird: Weggeworfenes wird nicht angefaßt! Vor dem Hintergrund der Alltagserfahrungen entstehen Irritation und Fremdheit. Doch die Schülerinnen nutzen diese Differenz zur Alltagssituation produktiv und mit Begeisterung. Sie zeigen erst Unsicherheit, dann Spaß im Umgang mit dem eigenen Widerstreben. Das Verhalten der Kinder erinnert an Abenteuerlust, denn sie sind aufgedreht, neugierig, wollen jede Ecke erforschen, entdecken ständig Neues usw. Der Müll am Straßenrand bekommt einen anderen Sinn; er wird in seiner Oberflächenstruktur als potentieller Ausdrucksträger wahrgenommen. Seine Bestimmung verändert sich, er wird u. a. nicht mehr als eklig empfunden – weil die Einstellung der Kinder eine andere ist: Sie hat sich im Prozeß des Sammelns im Umgang mit dem Material verändert.

Nicht nur der andere Blick auf die Abfallprodukte führt zu neuen Wahrnehmungserlebnissen, die Kinder erfahren ihre Umgebung insgesamt verändert. Sie entdecken in ihrem Sammeleifer Pflanzen, Käfer und Insekten, die sie angeblich nie zuvor gesehen haben (Abb. 58). Auch diese Dinge werden mit Interesse erforscht, diskutiert und in das Erfahrungsspektrum aufgenommen. Zurück im Klassenraum berichten sie den Mitschülerinnen und -schülern intensiv von ihren Erlebnissen – als hätten sie eine Reise in eine unbekannte Welt hinter sich. Allein der Wechsel des Wahrnehmungsfokus' bewirkt die Entfaltung der neuen Eindrücke als ästhetische Erfahrung.

Mit der Anordnung der Fundstücke im Umriß der vorgezeichneten Blume geht ein Gestaltungsprozeß einher, der im Tun die gewonnene Erfahrung verdichtet und reflektiert: Welcher Gegenstand paßt wo am besten, welches Material neben das andere? Wenn ich hier Blau wähle, muß ich jetzt Gelb nehmen usw. Die Fundstücke sind ihrem ursprünglichen Sinnkontext enthoben und wirken nun im Spiel der bildnerischen Mittel. Damit wird das Material nochmals unter einem veränderten Blickwinkel betrachtet und kann weiterhin erkenntnisleitend werden. Der erneute Blickwechsel baut auf den vorangegangenen Erfahrungen auf, die dadurch möglicherweise verstärkt reflektiert werden.

Das langwierige Ordnen und Aufkleben der Fundstücke betreibt die Gruppe nahezu schweigend, versunken. Jedes Kind arbeitet für sich alleine, obgleich sie eine Gemeinschaftsarbeit herstellen. Wenige Worte sind für die nötigste Verständigung ausreichend. Die Kinder, die zuvor so lebendig agiert und sich ausgetauscht haben, wirken jetzt besonnen und nachdenklich (vgl. Abb. 61). Analog zum manuellen Ordnen und Sortieren der Fundstücke scheinen die Erfahrungen und Erlebnisse verarbeitet zu werden. Durch die Handlung erfährt das ästhetisch Erfahrene Strukturierung.

Die Gegenstände sind im Umriß der Blume sorgfältig angeordnet (vgl. Abb. 59). Die Mitte wird von einer runden plattgedrückten Getränkedose markiert, kleinteilig werden die Blütenblattformen ausgefüllt. An den spitz zulaufenden Enden ist zum Teil sichtbar, daß die Abfallmaterialien entweder gezielt dort platziert oder dafür zurechtgeschnitten wurden. Der relativ gleichmäßige Abstand der Müllprodukte untereinander sowie die bedachte Auswahl und Anordnung der Gegenstände bestimmen die Wirkung der Gemeinschaftsarbeit. Obgleich die Blume aus Abfallobjekten als Motiv eindeutig und damit auch banal erscheint, zeugt diese Wahl doch von größtem Verständnis für das Problem der Naturzerstörung durch den Menschen, das alterstypisch dargestellt wird. Daß überhaupt in der gestalterischen Umsetzung ein anderes Zeichen als das vom Künstler gewählte gefunden wurde, kann als Abstraktionsleistung der Kinder gewertet werden.

Der ästhetische Prozeß – ausgelöst durch die Beschäftigung mit Craggs Objekt – ruft bei den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Wahrnehmungserlebnissen hervor, die auf das bereits vorhandene Erfahrungswissen rekurrieren. Dies gilt nicht nur für die „neue“ Sichtweise ihrer Umwelt, sondern auch für den Umgang mit dem eigenen Widerstreben, dem Befremden und der Irritation hinsichtlich des unkonventionellen Blickwinkels auf den Abfall: Interner Perspektivwechsel und Umdenken sind gefordert. Zudem lernen die Kinder, daß Sammeln eine Tätigkeit ist, die mit Auswählen und Entscheidungen-Treffen zu tun hat, daß das Gesammelte (vorbewußt) kategorial sortiert wird und daß die Wahl des Materials bzw. der Kategorien wiederum die Entscheidungen beeinflusst. Es entsteht eine Wechselwirkung zwischen Person und Fundstücken, die das ästhetische Verhalten konstituiert. Die Sammelphase löst offenbar wesentlich intensivere ästhetische Erfahrungen aus als die anschließende Collage. Im Gestaltungsprozeß, der hauptsächlich im Ordnen der Gegenstände besteht, werden syntaktische Gegebenheiten erprobt. Die Kinder realisieren, daß mit ungewöhnlichen Mitteln ein ästhetischer Ausdruck möglich ist, der ein Thema betrifft, das ihnen sehr am Herzen liegt: der Umgang mit unserer Umwelt. Diesen Aspekt verbinden sie zugleich als künstlerische Intention mit dem Werk von Tony Cragg.

Zusammenfassung

Die Verbindung zur eigenen Lebenswelt als Auslöser für ein Interesse am Werk von Cragg dominiert die Beschäftigung mit der künstlerischen Konzeption. Während des Gesprächs über das Werk richtet sich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die Dingeigenschaften der verwendeten Materialien. Während des eigenen Schaffensprozesses rücken Oberflächenstrukturen und Farbqualitäten in den Blick, und das Sammeln, Gliedern und Ordnen der Gegenstände ruft konzentriertes Tun im Umgang mit dem Material hervor. Durch den Wahrnehmungswechsel auf das tägliche Umfeld wird die ästhetische Sensibilität der Kinder geweckt, Konventionen im Umgang mit Müll werden in Frage gestellt.

Das naheliegende Natur-Umwelt-Thema spiegelt sich auf eindimensionale Weise in der kindlichen Darstellungsform des schematischen Blumenumrisses, auf das sich die Gruppe schnell einigte. Gleichwohl zeigt diese Wahl, daß die Kinder einen Kern von Craggs künstlerischen Intentionen aufgegriffen haben.

2.8 Daniel Spoerri „Alte Küchenutensilien“

Daniel Spoerri (geb. 1930): Alte Küchenutensilien, 1962. Holzplatte und Küchengeräte, 109 x 135 x 33 cm. Sammlung Gino Di Maggio, Mailand (Abb. 63)

Auf zwei aneinandergefügten Holzplatten sind altertümliche Küchengeräte in spezifischer Weise angeordnet und montiert. Die Holzplatte dient nicht nur als Bildträger, sondern konstituiert zugleich in ihrer Materialität, der Maserung und den Spuren des Gebrauchs einen Teil der Anmutungsqualitäten. Die Komposition der einzelnen Küchenutensilien orientiert sich u. a. an Proportionen, Farbgebung, Richtungsunterscheidung der Gegenstände, so daß eine formal ausgewogene Gliederung entsteht, die durch die über den Bildgrund hinausweisenden Geräteteile unterstützt wird: Die kleineren Mühlen rechts korrespondieren mit der außen liegenden Mühle links oben, wobei der Blick über die am unteren Rand der Holzplatte herausragenden Gegenstände geführt wird. Rote Elemente, grüne Griffe, helle Kunststofflöffel lassen das Auge im Inneren des Bildes kreisen und führen zu weiteren ästhetisch reizvollen Details.

Die Montagetechnik verweist auf das von Spoerri etwa zeitgleich im Rahmen der Künstlergruppe „Nouveaux Réalistes“ entwickelte Prinzip des „Fallenbildes“, das er 1966 folgendermaßen beschreibt: „Gegenstände, die in zufälligen, unordentlichen oder ordentlichen Situationen gefunden werden, werden in genau der Situation, in der sie gefunden werden, auf ihrer zufälligen Unterlage (Tisch, Schachtel, Schublade usw.) befestigt. Verändert wird nur die Ebene: Indem das Resultat zum Bild erklärt wird, wird Horizontales vertikal“ (Spoerri 1990, S. 112). Entgegen seiner eigenen Aussage hält Spoerri in den wenigsten seiner Werke das Prinzip der Zufälligkeit in der Anordnung ein. Wenngleich das Arrangement der Küchenutensilien zunächst beliebig erscheinen mag, sind die Bildgegenstände doch exakt komponiert.

Daniel Spoerri ist nicht nur Begründer der Eat-Art, sondern auch leidenschaftlicher Koch. Er sammelte die meisten Küchenwerkzeuge seines Werks auf Flohmärkten. Die Fundstücke sind mit dem persönlichen Interesse Spoerris am Kochen und Essen als gemeinschaftlichem Ritual, das Kommunikation stiftet, verknüpft. Auf der Suche nach einer Verbindung von Leben und Kunst kreisen seine Themen z. B. um Mahlzeiten. Überdies stößt Spoerri u. a. nach vielfältigen Alltagsgegenständen, die in seine Werke bedeutungstragend eingebunden werden (vgl. Lebeer 1991).

Das Sammeln und Ordnen von Gegenständen des täglichen Lebens, die subjektiv wichtig sind, ist ein wesentliches Element im Entstehungsprozeß und somit auch für das Verständnis des künstlerischen Objekts. Die spezifische ästhetische Erfahrung am Werk ist an die Erfahrung des Sammelns und Ordners bestimmter Dinge gekoppelt, eine Erfahrung, die auch dem kindlichen Erfahrungsrepertoire entspricht, die jedoch von den Kindern nicht mit Kunsterfahrung verknüpft wird. In der ästhetisch-praktischen Auseinandersetzung mit dem Werk kann den Schülerinnen und Schülern möglicherweise diese Erfahrung verfügbar und bewußt werden.

Das Unterrichtsgeschehen

Die Kinder erkennen auf der Reproduktion die Küchengeräte und beschreiben, was man mit ihnen tun kann, daß sie auch das eine oder andere davon zu Hause haben usw.:

S: So ein Messer haben wir auch. Da kann man Kräuter mit schneiden. S: Ich sehe ein Sieb und ein Messer, einen Flaschenöffner und sogar einen Schuhlöffel. S: Eigentlich sind alles Küchensachen, da rechts ist ein Fleischwolf... S: So einen hat meine Oma! – Weitere Gegenstände werden genannt und erläutert. – S: Unten hängen die Sachen mit den grünen Griffen und rechts an der Seite sind die ganzen Kurbeln. S: Links kann man auch kurbeln. L: Vielleicht ist das eine alte Kaffeemühle.

Es wird eine bestimmte Ordnung der Werkzeuge auf der Holzplatte festgestellt: die Verteilung der Utensilien mit grünem und rotem Griff sowie die Anordnung der nach außen überstehenden Geräte und Hebel.

Als die Lehrerin erwähnt, daß Spoerri gerne gekocht habe, folgen spontane Ausrufe:

S: Ach, deshalb sammelt er so Küchenzeugs! S: Das macht ihm Spaß, die alten Küchenwerkzeuge zu haben!

Es fallen den Schülerinnen und Schülern zahlreiche Beispiele ein, was sie oder andere Personen mit Vorliebe tun – und was sie dazu sammeln: Uhren, Briefmarken, Sticker, Steine, Plastikfiguren, Murmeln, Federn u. v. m. Spontan wird der emotionale und persönliche Bezug zum Gesammelten dargestellt.

Während im Rahmen der Beschäftigung mit Craggs „Selbstporträt“ das Entdecken ungewöhnlicher Dinge neben der Sammeltätigkeit das ästhetische Tun bestimmt, rückt im Umgang mit Daniel Spoerris Objekt „Alte Küchenutensilien“ das Sammeln stärker in den Vordergrund, besonders als affektives Moment im ersten Zugang auf das Werk.

An die starke Motivation der Kinder zum Sammeln schließt der Vorschlag an, Gegenstände, die aus dem schulischen Kontext stammen, zu einer Gemeinschaftsarbeit zusammenzustellen. Die Kinder hatten aus organisatorischen Gründen bereits den Auftrag, ausgemusterte Stifte, Radiergummis, Scheren, Kleber etc. mitzubringen. Daraus folgt, daß das ästhetische Verhalten, das sich im Prozeß des Sammelns zeigt, hier nicht beobachtbar war und insoweit für diese Untersuchung nicht dokumentiert werden kann. Doch aus der Begeisterung der Kinder ist zu schließen, daß das Sammeln dieser Materialien in ähnlicher Weise als ästhetische Erfahrung geltend gemacht werden kann, wie sie in anderen Zusammenhängen hinsichtlich des Sammelns als typische Aktivität im kindlichen Verhalten vielenorts beschrieben wird und sich vergleichbar im ästhetischen Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Beschäftigung mit den künstlerischen Werken von Cragg und Goldsworthy zeigt.

Neben dem Problem, daß die Sammeltätigkeit nicht beobachtbar ist, stellt sich als weitere Schwierigkeit die Struktur der gesammelten Materialien heraus: Die einheitlich längliche Form der zahlreichen Stifte, die die Kinder mitgebracht haben, bietet wenig gestalterische Reize. Sie wirken keineswegs durch die „Aura des Gebrauchs“ (Walter Benjamin) wie die Küchenutensilien von Spoerri. Hinzu kommt der öde Pappgrund, auf den die Fundsachen aufgeklebt werden sollen: In der Not wird er angemalt, was seine Wirkung jedoch nicht erheblich verbessert (vgl. Abb. 66 und 69). Der ästhetische Ausdruck von Spoerris Werk ist semantisch an die deutlich strukturierte Holzplatte gebunden, die außerdem durch die Spuren ihrer Nutzung auf Geschichten im Umgang damit verweist. Die graue bzw. schwarze

Pappe, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung steht, kann in dieser Hinsicht keinen Beitrag zum ästhetischen Objekt leisten.

Zweifelsohne würden andere Rahmenbedingungen zu völlig anderen Ergebnissen führen: Wird das Sammeln als Sammeln betrieben, indem tatsächlich ausgewählte, besondere Gegenstände über einen längeren Zeitraum hinweg sorgfältig zusammengestellt und sortiert werden, würde jedem einzelnen Ding eine spezifische Wirkung und Bedeutung zukommen. Die daran geknüpften Sinnstrukturen und Verstehenskontexte würden im ästhetischen Prozeß generiert werden und zu spezifischen Ausdrucksgehalten führen können. Das Material, mit dem gearbeitet wird, spricht uns in spezifischer Weise an und wirkt dadurch im Gestaltungsprozeß mit. Dies muß bei ästhetischen Objekten, deren Ausdruck durch die jeweiligen Gegenstände gespeist wird, besondere Berücksichtigung finden. Exemplarisch zeigt die Beschäftigung mit dem Werk von Spoerri, daß äußere Faktoren, wie organisatorische Voraussetzungen oder Materialentscheidungen, die ästhetische Erfahrung, die in der ästhetischen Praxis in Bezug auf das künstlerische Objekt stattfindet, erheblich beeinflussen, vielleicht sogar verhindern können.

Zusammenfassung

Mit der mangelnden sinnlichen Qualität der Materialvorgaben zur ästhetischen Praxis kann kaum zur Phantasiebildung der Kinder beigetragen werden. Großes Interesse ist jedoch an der Sammeltätigkeit zu verzeichnen, die in Verbindung mit dem engen Bezug zu denjenigen Alltagsobjekten steht, die den Schülerinnen und Schülern im täglichen Umgang vertraut sind.

Die Struktur der Gegenstände scheint wenig zu motivieren, die Erscheinungsform als autonomes Bildmittel in die Gestaltung einzubeziehen. Mit den Stiften werden zum größten Teil Formen gelegt, die alterstypischen Darstellungsweisen entsprechen, statt die Gegenstände als solche in die Gestaltung einzubeziehen. Die im Werk erkannten Ordnungsprinzipien können kaum in der eigenen ästhetischen Praxis angewendet werden, weil sich das Material dazu nicht eignet. Zwar haben die Schülerinnen und Schüler die künstlerische Strategie des Sammelns nachvollziehen und erkennen können, doch der produktive Transfer für das eigene ästhetische Erfahrungsrepertoire bleibt weitgehend aus.

2.9 Präsentieren und Reflektieren

Die Gespräche über die Kunstwerke werden täglich lebhafter. Die Kinder gewinnen Selbstsicherheit in ihren Aussagen und tragen damit zunehmend zur inhaltlichen Besprechung der künstlerischen Arbeiten bei. Viele Äußerungen werden ernsthaft diskutiert, bis weitgehend übereinstimmende Bedeutungszuweisungen gefunden werden. Ohne den persönlichen Beitrag der Schülerinnen und Schüler zum Sinnverstehen ist kein Dialog mit dem Werk möglich. Die Erfahrung dieses Verstehensprozesses geht einher mit dem Erleben einer gleichberechtigten Teil-

nahme aller am Dialog, was dem kindlichen Streben nach „Erwachsensein“ entgegenkommt. Jener Aspekt wird durch die künstlerischen Inhalte verstärkt: Es werden nicht vermeintlich kindgemäße Darstellungen thematisiert, sondern Kunstwerke, deren Rezeption üblicherweise Erwachsenen vorbehalten bleibt. Gleichwohl kann die Lerngruppe ihr Erfahrungswissen sinnkonstitutiv im Dialog geltend machen und zu phantasievollen Sinnschöpfungen gelangen.

In den Gesprächen zeigt sich, daß die Kinder kunstspezifische Merkmale, die sie im Rahmen des Projekts erkannt haben, immer wieder einbringen: So werden etwa die Begriffe „Bewegung“, „Kontrast“ und „Komposition“, die kaum zuvor in diesem Zusammenhang geläufig waren und besonders durch die Beschäftigung mit Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ und Asger Jorns „Geliebte Viecher in der Nacht“ eingeführt wurden, auch auf die folgenden Werke bezogen. Jede sprachliche Hilfestellung, sich verbal zu den Kunstwerken zu äußern, wird eifrig aufgegriffen. Die Kinder müssen erst eine Sprache finden, um ihre Empfindungen, Gedanken und Assoziationen mitzuteilen und am Werk zu begründen. Es bieten sich genügend Anknüpfungspunkte (Motive, Materialien, Produktionsverfahren) für jedes Kind, Anregungen im Dialog über das entsprechende Werk beizutragen. Dabei wird stets gefordert, die Eindrücke an der Darstellung festzumachen, um sich der semantischen Verschränkung von Syntax und Motiv bewußt zu werden.

Am letzten Tag der Projektwoche stellen sich die Gruppen, die an einem Tag jeweils parallel zu verschiedenen Kunstobjekten gearbeitet haben, gegenseitig ihre Arbeiten vor und erläutern Vorgehensweisen, subjektive Thematisierungen und Motive (Abb. 70 und 71). Mit Freude berichten die Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Arbeiten, die sie als individuelle und autonome Darstellungen verstehen und deren Inhalte sie mitteilen. Auf die gleichzeitig projizierten künstlerischen Objekte wird nur marginal eingegangen: Kinder bemerken, wenn eine Anforderung lediglich Kontrollcharakter trägt – in unserem Fall soll die Lerngruppe nachweisen, welche Erkenntnisse an dem einzelnen Kunstwerk gewonnen wurden. Daß diese Erläuterung nicht wirklich sinnvoll ist, da alle Werke bereits gemeinsam diskutiert worden sind, scheinen die Schülerinnen und Schüler zu spüren.

Am Nachmittag findet die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer Ausstellung aller Projekte in der Schule statt (Abb. 72–78). Die Kinder kommen mit Familie und Freunden, um ihre Werke, die in Kombination mit den jeweiligen Kunstwerken gezeigt werden, vorzustellen. Präzise erläutern die meisten Schülerinnen und Schüler ihren Gästen die Kunstwerke, wie sie in unseren Gesprächen erarbeitet wurden, und begründen in bezug auf das künstlerische Artefakt ihre eigene ästhetische Praxis.

Anke (zu Mo Edoga: „Signalurm der Hoffnung“): *Hier siehst du den Künstler, er heißt Mo Edoga, wie er seinen Turm baut. Es ist der Turm der Hoffnung, weil er hofft, den Turm immer weiter und höher bauen zu können. Wir haben auch einen Turm aus Ästen gemacht, aber anders. Das Beste war das Bauen, das Zusammen-setzen der Äste. (...) Das find' ich gut, daß der Künstler uns zeigt, daß man daran Spaß haben kann. (...) Bei uns wird der Turm jetzt von Vögeln aus Ton bewohnt, die wir selbst gemacht haben! (...) Siehst du, wie bunt der Turm ist? (...) Wir haben die Äste und Zweige ganz dicht miteinander verbunden – wie bei Mo Edogas Turm – und dann bemalt. Das war lustig!*

Anke erläutert verschiedene Gesichtspunkte ihrer ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Edogas Plastik. Im Zentrum steht die praktische Tätigkeit, das Bauen und die damit verbundenen Ordnungsvorgänge: das systematische Zusammenfügen der Äste, mit dem eine spezifische ästhetische Struktur einhergeht, die Anke als „dicht“ benennt. Dieses syntaktische Element wird auch Edogas Turm zugeschrieben; zugleich werden die individuellen Eigenheiten des selbst hergestellten Werkstücks hervorgehoben: Dieses ist bemalt und – vor allem – von den speziell hierfür geformten Tonvögeln bewohnt, zu denen ein emotionaler Bezug besteht. Beiläufig erwähnt Anke das intentionale Handeln Edogas, das sich von dem eigenen gänzlich unterscheidet: die Hoffnung, immer weiter und höher zu bauen. Die Entscheidung der Kinder zu der konträren Umdeutung des Bauwerks im Sinne einer höhlenförmigen Behausung verweist auf einen bewußten oder vorbewußten Reflexionsprozeß, der sich nicht nur in der ästhetischen Äußerungsform spiegelt, sondern von dem Mädchen auch eindeutig formuliert wird. Ihre Aussage über „die Hoffnung, immer höher und weiter zu bauen“ rekurriert auf den Titel „Signalturn der Hoffnung“. Metaphysische Interpretationsebenen, die beispielsweise Seinsfragen beinhalten, setzen Abstraktionsvermögen voraus und sind im Grundschulalter nicht relevant. Deshalb wird die Hoffnung konkret-anschaulich auf den Bauprozess bezogen. Dennoch ist in dieser Deutung ein symbolischer Kern enthalten, der auf die subjektive Perspektive des Kindes zurückzuführen ist: der Wunsch nach Wachstum, Reife, Entwicklung, Lebensentfaltung etc.

Corinna (zu Asger Jorn: „Geliebte Viecher in der Nacht“): Guck mal, hier ist das Bild von dem Künstler. Wir haben so ähnlich gemalt, unsere eigenen Träume in der Nacht. Da ist mein's. Erkennst du die Tiere? (...) Da mußt du ganz lange hingucken. Hier, (...) da! Der Maler hat seine Tiere in der Nacht hervorgehoben, mit leuchtenden Farben, die wenig gemischt sind. (...) Man sieht an den Pinselspuren, wie sich die Figuren bewegen, wie sie übereinander liegen. Dort hat er ganz schnell gemalt, dann wieder ganz langsam (...). Das Bild ist aus der Phantasie entstanden, und wir haben dann auch aus der Phantasie unsere Bilder gemacht.

Corinna versucht, die Bildsprache Asger Jorns zu erklären und die entsprechenden Bildwirkungen zu erläutern. Auf die eigene Arbeit verweisend, wird die Vorgehensweise beim Malen geschildert. Erfahrungen, mit der Farbe zu hantieren, Dynamik zu erzeugen und Motive durch Kontraste zu betonen, fließen in die Beschreibung ein. Die eigenen Träume und Phantasien werden als autonome Leistung angeführt und zeugen von der Entfaltung des Subjektiven in der Darstellung. Das Einfühlungsvermögen für die Ausdrucksformen Jorns hat sich automatisch im produktiven Umgang mit dem Werk entwickelt.

Die Kinder berichten in ähnlicher Weise über die anderen besprochenen Kunstwerke. Ihre Aussagen beziehen sich auf das in den Gesprächen über die Werke angeeignete Wissen und ihre Erfahrungen aus der ästhetischen Praxis. So werden bei Goldsworthys Arbeiten der enge Bezug zur Natur mit den zeitlich gebundenen Veränderungen, die Erfahrung mit den Naturmaterialien sowie die farbliche Gestaltung im Kontext des künstlerischen Verortens thematisiert, bei Yves Kleins Darstellung Material- bzw. Farbqualitäten und deren Bedeutungskonnotationen. Durhams Werk regt zu Gesprächen über historische Fakten und die heutige Situation

der Indianer an, Picassos Plastik wird unter dem motivischen Blickwinkel der Mutter-Kind-Beziehung erläutert. Die Beschäftigung mit Craggs Arbeit löst Diskussionen zum Umgang mit Abfällen aus, und ausgehend von der Gruppenarbeit zu Spoerris „Küchenutensilien“ werden die aus dem schulischen Zusammenhang vertrauten Materialien wie Stifte und Kleber etwas irritiert als bildnerische Mittel erkannt und angeregt kommentiert.

Gegenüber ihren Eltern zeigen alle beobachteten Jungen und Mädchen Begeisterung am vergangenen Projekt und den damit verbundenen Erlebnissen sowie den entstandenen Arbeiten. Zugleich ist ein lebhaftes Mitteilungs- bzw. Redebedürfnis festzustellen, das im Gegensatz zum stillen Verhalten der meisten Kinder während der letzten Tage steht. Dies ist einerseits auf die kommunikative Vertrautheit mit Familie und Freunden zurückzuführen, andererseits auf die emotionale Bindung zu den eigenen Arbeiten und Erlebnissen während der Projektwoche.

In den kindlichen Erläuterungen spiegeln sich hochmotivierte Lernprozesse und Erkenntnisse, die bestätigen, daß sowohl Verständnis für die Kunstwerke geweckt werden konnte, als auch persönlich bedeutsame Erfahrungen provoziert wurden. Im Gegensatz zur Unterrichtssituation am Vormittag ist jede Äußerung zu den Kunstwerken im Gespräch mit den Verwandten und Freunden sinnvoll, denn diese stehen zwar interessiert, doch zunächst meist ratlos vor den Bildern. Die Schülerinnen und Schüler können sich als kompetente Vermittler erweisen und ihr Wissen zweckmäßig anbringen.

Mit der Präsentation der Schülerarbeiten wird ein weiterer Reflexionsprozeß eingeleitet: Noch einmal tritt das Erfahrene, geformt im ästhetischen Objekt, in einer anderen Weise dem Selbst gegenüber und erscheint in einer neuen Perspektive. In der Differenz zu den anderen Hervorbringungen desselben Themas liegen Reflexionspotentiale, die symbolisch-anschaulich das individuell Erlebte in das Bewußtsein rufen können. Wird diese Reflexion darüber hinaus verbalisiert, ist eine nachhaltige Verankerung des sinnlich Erfahrenen anzunehmen.

Zusammenfassung

Die Äußerungen der Kinder zeigen dreierlei: zum einen verdeutlichen das Mitteilungsbedürfnis, der Eifer und die Faszination im Gespräch, daß die in dieser Woche gewonnenen ästhetischen Erfahrungen und Erkenntnisse von großer subjektiver Bedeutung sind. Zum anderen zeugen die Erläuterungen der Schülerinnen und Schüler davon, daß sie darüber hinaus Wesentliches am Werk begriffen haben. Die angebotenen Lernchancen wurden produktiv genutzt, und die Erfahrungspotentiale, die insbesondere durch die Werkauswahl vorstrukturiert waren, konnten von den Kindern in weiten Teilen fruchtbar verwertet werden. Schließlich: Die Kinder sprechen (z. B. zu den Eltern) in dem Maße lebhafter, differenzierter und präziser, in dem sie spüren, daß Erklärungsbedarf besteht, daß ihre Erläuterungen notwendig sind und nicht Unterrichtsritual, sondern sachbezogene Kommunikation.

3 Ästhetische Prozesse in Rezeption, Produktion und Reflexion: Auswertung der empirischen Befunde

Der folgende Abschnitt erweitert und reflektiert einige Forschungsaspekte, die bereits mit der Darstellung der Untersuchung im vorangegangenen Kapitel angesprochen wurden. Dort sind die Analysen einiger Schülerarbeiten und exemplarische Protokollausschnitte eingegangen, die Ergebnisse der schriftlichen Befragung werden mit Kapitel 3.1 dieses Teils vorgestellt und insbesondere hinsichtlich der kindlichen ästhetischen Präferenzen diskutiert. Daran schließt sich die Erörterung spezifischer Kriterien für die besondere fachliche Eignung zeitgenössischer Kunst zur Vermittlung in der Grundschule an. Mit der Kategorienbildung geht die Frage nach den kindlichen Lernprozessen einher (Teil III, Kap. 3.2). Vor dem Hintergrund der mit Teil I und II vorgetragenen Vorbehalte mancher Theoretiker hinsichtlich der Erfahrbarkeit von zeitgenössischer Kunst durch Primarstufenkinder einerseits sowie andererseits jener Argumente, die für die Erfahrung mit Gegenwartskunst sprechen, wird nunmehr das Rezeptionsverhalten der Sechs- bis Elfjährigen mit Blick auf die ästhetischen Erkenntnisweisen und Verstehensmöglichkeiten beleuchtet (Teil III, Kap. 3.3). Die Forschungsergebnisse werden abschließend resümiert (Teil III, Kap. 3.4).

3.1 Ästhetische Präferenzen und subjektive Zugänge

Die Befragung der Kinder (vgl. hierzu die exemplarischen Befragungsbögen A–F im Anhang) zielt zum einen auf Informationen zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler. Zum anderen wird hinsichtlich der präsentierten Kunstwerke nach ästhetischen Präferenzen in Korrelation zu subjektiven ästhetischen Erlebnissen gefragt. Dabei wird versucht, die kindliche Motivation für bestimmte Vorlieben zu rekonstruieren. Die Fragen verfolgen zunächst das Interesse der Kinder an der ästhetischen Praxis in Bezug auf die damit verbundenen Tätigkeiten, Materialien und Motive. Sie richten sich anschließend auf die sozialen und fachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Zuletzt werden Aussagen zu bevorzugten Kunstwerken gefordert. Für die Befragung erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen (siehe Anhang), den sie lesen und ausfüllen sollen. Dennoch findet die Bearbeitung des Bogens zum größten Teil im gemeinsamen Gespräch statt: Es gibt Hilfestellung zum Textverständnis und bei der schriftlichen Fixierung der Antworten.

Nach einer zusammenfassenden Darstellung der einzelnen Befragungsergebnisse in numerischer Ordnung folgt die exemplarische Auswertung einiger Schüleräuße-

rungen mit Blick auf das Verhältnis der verschiedenen Produktions- und Rezeptionspräferenzen untereinander.

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht?

Die von den Kindern auf die erste Frage, welche Tätigkeit am meisten Spaß gemacht habe, genannten ästhetischen Handlungen rekurrieren auf ihre Gestaltungsarbeit zu spezifischen Werken. Die angegebenen Daten decken ausgewogen das gesamte Spektrum der ästhetischen Praxis dieser Woche ab – bis auf eine Ausnahme: Das Bauen und Konstruieren des Turmes analog zu Edogas Werk dominiert die Präferenzliste. Dies könnte auf den Begriff „Spaß“ zurückzuführen sein, denn einige Kinder geben an, das „Zusammenarbeiten war lustig“, „wir haben gelacht und getanzt“.

Anders als erwartet und bereits in der Frage vorformuliert, schreiben die Schülerinnen und Schüler kaum Tätigkeiten auf (wie etwa malen, bauen, sammeln, ordnen), sondern die Ergebnisse ihres Tuns, wie z. B. „der Turm“, „die Unterwasserwelt“, „das mit dem Kind und der Mutter“, manchmal auch „das Sammeln und Kleben für den Kontrast“, „die Traumlandschaft malen“ etc. Die Zuordnung zu den jeweiligen *künstlerischen* Produktionsverfahren und Motiven ist bei allen Antworten eindeutig zu rekonstruieren. Ein Junge schreibt: „Das Malen bei dem dritten Bild“, wobei er sich auf die Numerierung des Kunstwerks von Asger Jorn stützt. Weil er sich auf das Kunstwerk bezieht und nicht ausschließlich auf das Malen, bringt er die emotional-affektive Verbindung zum künstlerischen Objekt, die die jeweilige ästhetische Praxis begleitet, zum Ausdruck. Die Verknüpfung des eigenen Tuns mit der ästhetischen Erfahrung am Werk ist konstitutiver Bestandteil der individuellen ästhetischen Äußerung, obwohl viele Kinder mit motivisch-gegenständlichen Begriffen wie „die Puppe“, „die Unterwasserwelt“, „der Turm“ operieren und damit sprachlich nur einen Teilaspekt des ästhetischen Prozesses erfassen. Die weiteren Erfahrungsmomente des komplexen Prozesses sind freilich ebenfalls in diesen Äußerungen enthalten und können als sinnkonstitutive Determinanten mitgedacht werden.

Die Interpretationen der Schülerarbeiten (vgl. Teil III, Kap. 2) sind von dem Gedanken getragen, daß sich die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk in den Arbeitsergebnissen der Kinder spiegelt. Diese Prämisse wird hier mit den Aussagen der Schülerinnen und Schüler bestätigt, indem die Tätigkeit, die am meisten Spaß macht, sowohl mit der eigenen Hervorbringung als auch mit dem künstlerischen Werk verknüpft und überdies in einem Begriff verschmolzen wird.

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonderen Spaß gemacht?

Die Begründungen für die bevorzugten Aktivitäten (Frage Nr. 2) sind vielfältig. Ausgehend von subjektiven Bedürfnissen, heißt es oftmals: Ich tue etwas gern. (bauen, sammeln, malen, sägen, hämmern, kleben usw.). Und: „Da kann man seine Phantasie spielen lassen.“ Oder ergebnisorientiert: „Das sieht so schön aus.“ „Der Turm ist so dicht, (lang, hoch).“ Der Umgang mit den Dingen und die Erfahrung der Materialqualitäten steht bei folgenden Aussagen im Zentrum: „Ich mag gerne

mit Wolle und Stoff etwas machen.“ Oder: „Wegen den Ästen“ (hat diese Tätigkeit besonderen Spaß gemacht). Motivpräferenzen zeigen sich in der Äußerung: „Ich mag Puppen.“ Soziale und kommunikative Aspekte spielen besonders beim Bauen des Turmes eine Rolle: „hat Spaß gemacht“, „war lustig“, „etwas zusammen machen, ist schön“.

Das Motivationsspektrum der Kinder läßt sich nicht auf eindimensionale Begründungsmuster zurückführen, sondern es umfaßt Produktionsverfahren, wobei besonders die Möglichkeit zur Imagination hervorgehoben wird, der Aufforderungscharakter stofflicher Eigenschaften, die Anmutungsqualität des ästhetischen Objektes, Empathie für spezifische Inhalte sowie das positive Erleben der gemeinschaftlichen Tätigkeit. Obgleich jedes Kind nur einen dieser Bereiche aufzählt, ist anzunehmen, daß die Mehrschichtigkeit der Erfahrungsprozesse in den verschiedenen begrifflich fixierten Elementen dennoch mitschwingt.

3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt?

Die Aussagen zur Frage nach den Materialvorlieben (Nr. 3) sind mit wenigen Ausnahmen inhaltlich kongruent mit den Angaben zu den Fragen Nr. 1 und 2 nach der präferierten Tätigkeit. So schreibt z. B. ein Mädchen, die „Unterwasserwelt“ habe ihr am meisten Spaß bereitet (A/1), weil man „die Phantasie spielen lassen konnte“ (A/2) und nennt als Antwort zu den liebsten Materialien diejenigen, die in der Arbeit zu Yves Kleins Darstellung verwendet wurden: „Farbe und Pulver“ (A/3).¹⁷⁷ Die Einheitlichkeit der Angaben basiert nicht auf mangelndem Differenzierungsvermögen, sondern verweist eher auf das ganzheitliche Erleben der Kinder: Die Erfahrungsqualitäten im ästhetischen Prozeß greifen ineinander und bilden dabei spezifische Präferenzen aus, die von individuell unterschiedlichen Faktoren abhängen.

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema?

Die Frage nach dem Lieblingsthema (Nr. 4) bezieht sich auf die kindliche Motivpräferenz. Die Angaben dazu enthalten quantitative Schwerpunkte bezüglich der Gestaltungen zu Durhams „Panther“ („die Handpuppe“) und Jorns „Geliebte Viecher“ („Masken malen“ o. ä.). Für das Herstellen der Stabfigur zu Durhams „Panther“ entschieden sich 13 Mädchen und ein Junge (von 17 Kindern), so viele Teilnehmer hatte keine andere Lerngruppe. Hinzu kommt die geschlechtsspezifische Vorliebe der Mädchen für Puppen, die sich ebenfalls auf die Bewertung auswirkt. Das ausschließlich von Mädchen genannte Motiv der „Handpuppe“ deutet auf die starken emotionalen Verflechtungen mit der individuellen Hervorbringung als Identifikations- und Kommunikationsobjekt hin. Für das bevorzugte Gemälde von Jorn spricht, daß das Malen in unserem Kontext das Einbringen subjektiv bedeutsamer Bildgegenstände mehr erlaubte als die Arbeit zu den anderen Werken. Dieser Sachverhalt könnte ein Entscheidungskriterium für jenes gewählte „Lieb-

¹⁷⁷ Die Numerierung bezieht sich auf die im Anhang beigelegten Befragungsbögen: (A/1) bedeutet Fragebogen A, Frage Nr. 1, (A/2) Fragebogen A, Frage Nr. 2 usw.

lingsthema“ sein. Daneben werden alle übrigen Motive genannt (verkürzt: Natur, Müll, Meeressachen, Umwelt, Turm, Mutter und Kind) – ausgenommen die Gemeinschaftsarbeit zu Spoerri „Küchenutensilien“. Während Goldsworthys und Craggs Konzepte, die motivisch kaum zu fassen sind, mit den in der Frageformulierung vorgegebenen Begriffen „Natur“ und „Umwelt“ von einigen Kindern zum Lieblingsthema erhoben werden, läßt sich das Prinzip des Sammelns und Ordners von Spoerri scheinbar nicht darunter subsumieren. Ursache hierfür könnte einerseits sein, daß keine Verbalisierungshilfe vorliegt, andererseits war die ästhetische Erfahrung im praktischen Tun aufgrund verschiedener Bedingungen eingeschränkt, was ebenfalls die reduzierte Präferenz erklären könnte.

5. Was war in dieser Woche am wichtigsten für Dich?

Frage Nr. 5 nach der wichtigsten Erfahrung der Woche zielt auf das subjektiv Bedeutsame im Lernprozeß. Die Antworten divergieren zwischen Produktionsverfahren („nageln, bauen, malen“), dem Umgang mit verschiedenen Materialien („man durfte jedes Material nehmen, was man wollte“), Inhalten der kindlichen Lebenswelt (Umwelt, Naturerfahrung, Müllproblematik, der emotionale Bezug zur Handpuppe), Phantasievorstellungen („Traumbilder“, „Unterwasserwelt“), Wissenserwerb („was zu den Kunstwerken erzählt wurde“, „den Turm erklären“) bis hin zu Äußerungen wie: „daß ich alles richtig mache“ oder „als wir uns das erste Mal getroffen haben“. Die Vielfalt der Aussagen spiegelt das kindliche Interessensspektrum und Befindlichkeiten, die im Unterrichtsprozeß wirksam werden. Das individuell Bedeutungsvolle ist eingebunden in ein komplexes Geschehen von Erfahrungen und Erlebnissen, die u. a. im Prozeß der ästhetischen Produktion gewonnen werden oder die auf vorangegangene Wirklichkeitserfahrungen verweisen. Aussagen, die sich auf die Vergegenständlichung beziehen, schließen automatisch den Herstellungsprozeß, Phantasiebildungen, den Umgang mit dem Material usw. ein. Bei einigen Kindern hat überdies das Interesse an der Kunst im Sinne eines angestrebten Verständnisses denselben Vorrang, wobei auch jenes Interesse auf den Erfahrungen am Kunstwerk sowie der ästhetischen Praxis basieren kann. Die kindlichen Angaben schließen insoweit die ästhetische Erfahrung am künstlerischen Artefakt ein, da diese ein konstituierender Bestandteil des ästhetischen Gestaltens ist. Darüber hinaus sind soziale und psychische Faktoren vorhanden, die jedoch in unserem Kontext ausgeklammert bleiben.

6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen?

Auf die Frage, was jetzt noch gerne getan würde (Nr. 6), werden weitgehend diejenigen Aktivitäten genannt, die aufgrund der Gruppenteilung und der damit verbundenen Entscheidung zu einem Thema für das entsprechende Kind nicht möglich waren.

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen?

Von 17 Schülerinnen und Schülern geben elf an, lieber gemeinsam zu arbeiten, sechs Kinder lieber alleine. Letztere haben sich folgerichtig an keiner Gemeinschaftsarbeit beteiligt. Gruppendynamische Einflüsse spielen im Unterricht zwei-

felsohne eine wesentliche Rolle, können in unserer Untersuchung allerdings nicht berücksichtigt werden.

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke? 9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut? 10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

Die Hälfte der Acht- bis Elfjährigen spricht gerne über Kunstwerke (Nr. 8) und behauptet, zuvor ein Kunstwerk in Ruhe angeschaut zu haben (Nr. 9), vier Kinder waren bereits einmal im Museum, davon zwei in einem Kunstmuseum (Nr. 10). Ein besonderes Vorwissen oder Verhalten dieser Mädchen war in den Gesprächen der Woche nicht zu beobachten.

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! 12. Was gefällt Dir daran besonders? 13. Welches ist das schönste Werk für Dich? 14. Welches Werk interessiert Dich am meisten?

Die Frage (Nr. 11), welches Kunstwerk am besten gefallen hat, kann nicht quantitativ ausgewertet werden, sondern ist im Verhältnis zu den weiteren Angaben jedes Kindes zu untersuchen, da sich signifikante Korrelationen zwischen Präferenzen und Elementen der ästhetischen Produktion abzeichnen. Exemplarisch werden im folgenden einige Aussagen im Kontext weiterer Antworten des jeweiligen Kindes vorgestellt.

Sevim wählt Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ zu dem Werk, das ihr am besten gefällt. Es ist zugleich das schönste und dazu das interessanteste Kunstobjekt für sie (B/13, 14). Besonders gefällt ihr daran „Mutter mit Kind zu machen“ (B/12). Der Blick auf die künstlerische Plastik ist in der kindlichen Wahrnehmung mit dem Erlebnis des eigenen Tuns, „Mutter mit Kind zu machen“, möglicherweise auch mit dem eigenen Arbeitsergebnis verknüpft, zu dem sie einen ausgeprägten emotionalen Bezug zeigt (vgl. Teil III, Kap. 2.2). Ihre Auskünfte hinsichtlich der Handlungs-, Material- und Motivpräferenzen orientieren sich ebenfalls an dem Gestaltungsprozeß zu Picassos Werk: Am meisten Spaß macht das Bauen mit Holz (B/1), weil sie gerne hämmert und Stoff aufklebt (B/2); am liebsten beschäftigt sie sich mit Stoff (B/3); das Lieblingsthema heißt Mutter mit Kind (B/4). Sevims Antworten beziehen sich ausnahmslos auf das Motiv und den ästhetischen Prozeß im Umgang mit Picassos Werk, obwohl sie wie alle anderen Kinder an drei weiteren Arbeitsgruppen teilgenommen hat. Der Bezug zur ästhetischen Praxis sowie zum dargestellten Gegenstand in ihren Angaben begründet zugleich die empathische Vorliebe zu Picassos Objekt. Ihr Affiziertsein ist dabei jedoch keinesfalls nur auf das Motiv und das praktische Tun zurückzuführen: Ohne seine formalen Qualitäten und die damit verbundene Wirkung hätte dieses Werk auch keine emotional-affektive Anmutung bei dem Kind evozieren können.

Ein anderes Mädchen entscheidet sich für Durhams Arbeit (C/11), die ihr am besten gefällt, „weil das für mich das Besondere war (...). Es sieht interessant aus“ (C/12). Auch sie bezeichnet das ausgewählte Werk als das schönste und interessanteste (C/13, 14). Sie gibt an, das Bauen der „Handpuppe“ (zu Durhams

„Panther“) hat ihr am besten gefallen (C/1), weil „das Sägen Spaß macht“ (C/2). Ihre Materialvorlieben sind „Federn und Stoffe“ (C/3), die sie für das Gestalten des Gesichtes verwendet hat. Die Handpuppe war für sie nicht nur das Lieblingsthema (C/4), sondern auch das Wichtigste der Woche (C/5); überdies würde sie jetzt gerne noch eine solche Puppe herstellen (C/6). Zwar scheint sich eine Begründung für die Auswahl von Durhams Plastik mit den Worten: „Es sieht interessant aus.“ auf die Anmutungsqualitäten des Werks zu beziehen, doch die zweite Äußerung hinsichtlich des persönlich Besonderen zielt wiederum auf die in die ästhetische Erfahrung eingegangene Verbindung mit der ästhetischen Praxis. Diese Verknüpfung zeigt sich in den verschiedenen Antworten des Kindes, die alle auf das Herstellen der Stabfigur ausgerichtet sind und damit auf kausale Zusammenhänge zwischen ästhetischer Vorliebe und dem ästhetischen Umgang mit dem Werk schließen lassen.

Nicht alle Erklärungen der Kinder sind in dieser Weise auf einen einzigen spezifischen ästhetischen Prozeß fokussiert, der zu der entsprechenden Präferenz eines bestimmten Kunstwerkes führt. Doch die Wechselbeziehungen von subjektiven Interessen und künstlerischen Präferenzen finden sich in allen Darstellungen. So markiert Christa den „Signalurm der Hoffnung“ und die „Geliebten Viecher in der Nacht“ als Werke, die ihr am besten gefallen (D/11). Für sie ist der Turm das schönste Bauwerk (D/13), weil „man ihn sehr hoch bauen kann“ (D/12). Goldsworthys Arbeiten in der Natur hingegen interessieren sie am meisten (D/14). Die Wahl der drei genannten künstlerischen Objekte korrespondiert mit ihren weiteren Angaben: Den Turm zu konstruieren hat am meisten Spaß gemacht (D/1); die Beschäftigung mit den Farben nennt sie als Materialpräferenz (D/3); Malen gilt auch als Lieblingsthema (D/4), und „die Natur war am wichtigsten, weil ich darüber nicht soviel weiß“ (D/5). Die genuinen Bedürfnisse, Empfindungen und Interessen wirken in Beziehung zu den Kunstwerken und eröffnen einen spezifischen subjektiven Zugang zum Werk.

Peters Antworten spiegeln die Erfahrung im Umgang mit der Natur: „Das Sammeln und Kleben für den Kontrast“ hat am meisten Spaß gemacht (E/1), bevorzugte Materialien sind „Holz und Blätter“ (E/3), das Lieblingsthema ist die „Natur“ (E/4). Er wählt zunächst Goldsworthys Werke als diejenigen, die ihm am besten gefallen haben (E/11), ändert dann seine Meinung zugunsten von Mo Edogas Turm und Durhams „Panther“ mit der Begründung, „daß es so gut aussieht“ (E/12). Seine Unentschiedenheit ist von Reflexionsprozessen geleitet: Während zunächst sein besonderes Empfinden für die Natur seine Entscheidung für Goldsworthys Arbeiten beeinflusst, bevorzugt er anschließend die beiden anderen Werke aufgrund ästhetischer Anmutung. Er tritt offensichtlich in Distanz zum vermeintlich subjektiven Standpunkt und reflektiert seine Wahl hinsichtlich der ihm zur Verfügung stehenden ästhetischen Kriterien.

Auch Ralf schwankt zwischen subjektiven Interessen und scheinbar sachlicher Erklärung: Die zunächst als präferierte Werke gekennzeichneten Arbeiten von Goldsworthy und Cragg (F/11) lassen sich mit seinem Lieblingsthema „Umwelt“ (F/4) in Verbindung bringen und der Aussage, daß Craggs Bild das Wichtigste in der Woche war, „weil es vielleicht bedeuten soll, daß man nicht so viel Müll wegwerfen soll“ (F/5). Letztlich entscheidet er sich für Jorns und Durhams Objekte

(F/11). Der Bezug zu Jorns Gemälde wird mit seinen Aussagen zu bevorzugten Tätigkeiten und Materialien deutlich: „das Malen macht am meisten Spaß“, „ich male gerne“ (F/2, 3), „Phantasie und Malen“ gehören ebenfalls zum Lieblingsthema (F/4). Seine ästhetische Vorliebe zu Durham begründet er mit der Forderung, „weil man niemandem den Lebensraum wegnehmen soll“ (F/12), Asger Jorns Darstellung bezeichnet er als „phantasievoll“ (F/12).

Die miteinander konkurrierenden Entscheidungsmerkmale des 10jährigen Jungen stehen exemplarisch für die Phase kindlicher Entwicklung am Ende der Grundschulzeit: Die Kinder rücken bewußt von subjektiven Perspektiven ab und versuchen, möglichst „objektive“, „realistische“ Standpunkte einzunehmen. Hinzu kommt der geschärfte Blick für moralische Sachverhalte. Die Themen Natur, Umwelt und Abfall sind gesellschaftlich, also überindividuell relevant. Daran zeigt Ralf ein ernsthaftes Interesse, ebenso wie an der Tatsache, daß ein Volk unter eingeschränktem Lebensraum leidet. Seine Äußerungen zur ästhetischen Praxis werden von den Begriffen „Malen und Phantasie“ dominiert, die den engen Bezug zu Jorns Darstellung erläutern.

Während speziell die jüngeren Kinder zur Begründung ihres bevorzugten Werks angeben, was ihnen besonders im Umgang mit dem entsprechenden Kunstwerk gefallen hat (Materialien, Motive, ästhetische Praxis), tendieren die älteren Schülerinnen und Schüler dazu, Erklärungen zu formulieren, die sich auf syntaktische und inhaltliche Dimensionen beziehen, die im ästhetischen Objekt begründet liegen und nicht im Subjekt. Diese Trennung ist für die meisten Zweitkläßler nicht relevant. Die Komplexität der ästhetischen Erfahrung beinhaltet den Dialog mit Werk und Material, mit ästhetischem Tun und Motiven. Von daher wird zwischen dem subjektiven Erleben des ästhetischen Prozesses und werkimmanenten Kriterien nicht unterschieden.

Im Zusammenhang mit der Präferenzentscheidung der Kinder ist auffallend, daß ausschließlich auf diejenigen Kunstwerke, mit denen sich das Kind intensiv auch in der ästhetischen Praxis beschäftigt hat, rekuriert wird, obgleich alle Schülerinnen und Schüler an den Gesprächen zu jedem Werk beteiligt waren. Dies stützt die These, daß die Präferenz nicht im künstlerischen Objekt begründet liegt, sondern im subjektiven Zugang zum Werk. Dieser spezifische ästhetische Zugang kann durch die ästhetisch-praktische Arbeit im Dialog mit dem künstlerischen Artefakt initiiert werden: Die Kinder erfahren und erkennen im ästhetisch-reflexiven Umgang mit dem Artefakt, daß diese Kunst auf vielfältige und mehrschichtige Weise etwas mit ihnen zu tun hat, daß sie persönlich wichtig und bedeutungsvoll ist. Die Intensität der Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Objekt korreliert positiv mit dem Interesse am entsprechenden Werk.

Der Untersuchungsfokus richtet sich auf Kriterien, die den Dialog mit dem künstlerischen Objekt konstituieren: Anmutungsqualität („weil’s so schön aussieht“), Imagination („weil ich dafür soviel Phantasie habe“), Handlung/Produktion („daß wir soviel gemacht haben“), Motiv („Mutter und Kind“), Material („Pulver und Farbe“, „Äste“) und Lebensweltbezug („Müll“, „Natur“). Jene Kategorien werden von den Schülerinnen und Schülern neben anderen, nichtfachlichen Aspekten, die in diesem Zusammenhang ausgeklammert bleiben müssen, für ihre Erklärungen

herangezogen, wenngleich sprachlich vereinfacht. Damit kann festgehalten werden, daß im komplexen Erfahrungssystem der Triade Rezeption, Produktion und Reflexion vielfältige und mehrschichtige Motivationsaspekte für den Zugang zur Kunst wirksam werden.

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen?

Von 17 Kindern erklären 16, daß sie noch weitere Kunstwerke kennenlernen möchten. Zumindest für einen begrenzten Zeitraum ist das Interesse an Gegenwartskunst geweckt.

3.2 Motivationsfaktoren und subjektbildende Aspekte im ästhetischen Verhalten

Verschiedene, den ästhetischen Prozeß determinierende Aspekte, die sich im kindlichen Verhalten und Handeln zeigen, werden mit diesem Kapitel zusammengefaßt und didaktisch reflektiert.

Woran liegt es, daß die Kinder während der Projektwoche ruhig, konzentriert und ausdauernd arbeiten? Produktivität und Kontemplation dominieren das ästhetische Verhalten: Nur das Nötigste wird gesprochen. Bei insistierendem Nachfragen der Lehrerin, was getan wird oder geplant ist, werden Antworten oft nur unwillig gegeben. Die Kommunikation beschränkt sich weitgehend auf Fragen und Kommentare, die dem Gestaltungsprozeß dienen, wie z. B.: „Wo ist noch mehr Holz?“ „Wie kann ich die Augen machen?“ „Kannst Du mir beim Sägen helfen?“ Dabei wirken die Schülerinnen und Schüler zufrieden, motiviert und geschäftig. Pausen werden nicht eingehalten, Brote und Getränke geraten in Vergessenheit. Ab und an sitzt ein Kind in der Ecke am Boden und stärkt sich. Reglementierungen sind nicht erforderlich, die Kinder sind stets bei der Sache. Dieser Zustand verändert sich während der Projektstage kaum. Lediglich zwei auffällig unruhige Jungen zeigen dieses intensive Beschäftigtsein weniger ausgeprägt: Sie gehen schon mal schauen, was andere Projektgruppen machen.

Es gibt die ganze Woche nicht den geringsten Zank. Dies ist im normalen Schulalltag kaum vorstellbar. Zwar sind keine Rabauken in der Gruppe und überaus viele Mädchen, doch dies kann nicht das einzig entscheidende Kriterium für das relativ ungewöhnliche Verhalten der Grundschulkinder sein.

3.2.1 Didaktische Determinanten

Von außen betrachtet, mag es während der Projektstage ziemlich chaotisch zugehen: Überall liegen Hölzer, Stoffe, Kordeln, Knöpfe, Werkzeuge herum. Farben und Pinsel stehen auf dem Tisch. Einige Kinder malen, andere kleben, es wird gesägt und gehämmert, gefeilt und geschnitten. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten auf

dem Boden, im Freien, auf Stühlen oder Tischen. Gleichwohl gibt es bestimmte Regeln, die von allen eingehalten werden, etwa kein Kleben und Malen ohne Zeitungspapierunterlage, für jede Farbe einen eigenen Pinsel verwenden, jedes Material hat seinen Platz usw.

Verschiedene Faktoren bestimmen den Unterrichtsprozeß und wirken auf das ästhetische Verhalten der Schülerinnen und Schüler: die Projektarbeit mit den daran gebundenen Handlungs- und Interaktionsformen, die Auswahl der Kunstwerke, das Gespräch darüber, das Entwickeln der Aufgabenformulierung, das zur Verfügung gestellte Material und die Präsentation der Arbeitsergebnisse. Welchen Stellenwert haben die hier zugrundeliegenden methodischen Entscheidungen für die Forschungsfragen der empirischen Untersuchung?

Das vordergründige Durcheinander verdeckt zunächst intentionales Handeln: Die Kinder gehen zielgerichtet ihren individuellen Gestaltungsinteressen nach – und diese sind sehr unterschiedlich. Vor allem die offene Unterrichtssituation macht interessengeleitetes Handeln möglich und erlaubt, daß die Kinder sich nach Bedarf in Partner- und Gruppenarbeit zusammenschließen. Durch die frei wählbaren Interaktionsformen können sich Kommunikationsprozesse entwickeln, die die Dynamik der ästhetischen Prozesse zu steigern vermögen. Die Handlungs- und Entscheidungsspielräume werden von den Schülerinnen und Schülern ausschließlich produktiv genutzt: Materialien, Gegenstände, Natur und Umwelt werden selbsttätig forschend entdeckt. Im experimentellen Umgang mit Verfahren und Stoffen werden Produktionsweisen und Gestaltungsformen erprobt.

Ebenso entscheidend hängen die motivationsstiftenden Faktoren von der Auswahl der Werke ab: Die Themen und Aneignungsverfahren haben die Interessen der Kinder in spezifischer Weise inhaltlich und in bezug auf besondere Tätigkeitsformen im ästhetischen Verhalten berührt. Dadurch besteht im Rahmen selbsttätiger Aneignungserfahrung große Motivation, sich mit den künstlerischen Werken auseinanderzusetzen. Auch der Verlust an Anmutungsqualitäten durch die Folienreproduktion, wie dies in hohem Maße bei der Abbildung von Kleins Werk zu verzeichnen war, schmälert das rege Engagement kaum. Die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsprozeß läßt vermuten, daß mit den für die empirische Untersuchung ausgewählten Werken subjektiv bedeutsame Inhalte thematisiert wurden und genügend Freiraum vorhanden war, individuellen Ausdrucksbedürfnissen nachzugehen.

Die Kinder haben sich in hohem Maße angeregt und motiviert am jeweils vorangestellten Gespräch über ein Kunstwerk beteiligt, was zu einer Sensibilisierung für spezifische Inhalte und gestalterische Phänomene führt. Dieses Aufmerksam-Werden auf bestimmte formale und thematische Aspekte hat zur Folge, daß die Kinder diese mehr oder weniger bewußt – soweit ihnen dies möglich ist – in ihren eigenen praktischen Arbeiten aufgreifen und sie auch in der Reflexion über das eine oder andere Werk immer wieder erwähnen: z. B. Pinselspuren, Kontraste, Anordnung der Bildelemente usw. in bezug auf das Dargestellte einerseits, Produktionsverfahren wie Sammeln und Ordnen, Inhalte wie Umwelt, das eigene Verhältnis zu Natur und anderen Menschen andererseits. Insofern erfüllt das Gespräch eine entscheidende Funktion im Vermittlungsprozeß: Die vielschichtigen Blickwinkel auf das Werk

können dargelegt und differenziert werden, zugleich kann die Mehrperspektivität des künstlerischen Objekts in das Bewußtsein rücken. Wird jeder Gesprächsbeitrag ernsthaft diskutiert, fördert dies das Selbstverständnis der Kinder als kompetente Rezipienten. Die Lehrerin steht hierbei – wie im gesamten Unterrichtsgeschehen – beratend und informierend zur Verfügung. Die vielfältigen individuellen Impulse, die von ihr während der gesamten Projektarbeit gegeben werden, tragen ebenfalls zur Steuerung der ästhetischen Prozesse bei, können jedoch wegen ihrer Bindung an die Vielfalt der individuellen Situationen kaum rekonstruiert werden.

Nach dem Unterrichtsgespräch wurde gemeinsam das Thema für die eigene ästhetische Praxis besprochen und festgelegt. Von der Aufgabenstellung hängt u. a. ab, inwieweit spezifische Tätigkeitsformen, wie etwa Sammeln und Ordnen, als strukturierendes Prinzip für bestimmte künstlerische Konzepte erlebt werden können: Im Unterricht zu Mo Edogas Turm sind die Erfahrung des Sammelns und die damit verbundenen Erkenntnisse eingeschränkt. Allerdings ist davon auszugehen, daß die erforderliche Sammelerfahrung bei den meisten Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden konnte. Im Unterrichtsprozeß zu Goldsworthys und Craggs Arbeiten führt gerade die Aufforderung zum eigenständigen Forschen und Entdecken zu intensiven Wahrnehmungserlebnissen und Erkenntnissen, die sich zugleich fruchtbar auf das Verstehen am Werk auswirken. Folgt die Aufgabenstellung einer strukturellen Kongruenz von künstlerischen Intentionen und berücksichtigt sie die ästhetisch-praktischen Realisierungsmöglichkeiten der Kinder sowie den Spielraum für individuelle Mitteilungen, wird ermöglicht, daß die ästhetischen Erfahrungen am Werk ebenso wie subjektive Ausdrucksbedürfnisse zum Ausdruck kommen.¹⁷⁸

Damit individuell-intentionales, ästhetisches Verhalten möglich ist, bedarf es nicht nur methodischer Prinzipien, die auf selbsttätiges, selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen rekurren, und entsprechender Anregungen, die ästhetische Prozesse initiieren. Darüber hinaus muß ein Medien- bzw. Materialangebot zur Verfügung stehen, das aus seinem Materialcharakter heraus gestalterische Entscheidungsfreiräume zuläßt und Experimente erlaubt. Wie vor allem an den Schülerarbeiten zu erkennen ist, haben sich die Materialentscheidungen für die ästhetische Erfahrung mit dem reproduzierten Kunstobjekt mit zwei Ausnahmen als sinnvoll erwiesen. Die vorgegebenen Materialien weisen Dingqualitäten und materielle Spezifika auf, die eine sachgerechte ästhetische Praxis analog zu den Produktionsverfahren und der materiellen Substanz des Kunstwerkes ermöglicht. Die nachvollziehende Aneignung zielt dabei keineswegs auf die Imitation des Werks, gleichwohl sind Analogien und Parallelen zu bestimmten materiellen und verfahrenstechnischen künstlerischen Praktiken vorhanden, um für die ästhetische Erfahrung am Werk zu sensibilisieren und semantische Qualitäten erfahrbar zu machen. Exemplarisch zeigt der Unterricht zu Picassos Plastik, welche Relevanz

¹⁷⁸ Eine Nähe zu Reinhard Pfennigs (1959/1975) didaktischem Ansatz, der sich an den künstlerischen Ausdrucksformen insbesondere der 50er Jahre orientiert, ist nicht gegeben: Pfennigs Konzept folgt ausschließlich dem eingeführten Vermitteln bestimmter Gestaltungsprinzipien und orientiert sich nicht an altersspezifischen Interessen und Bedürfnissen. Raum für individuelle Äußerungen und Mitteilungen der Schülerinnen und Schüler wird nicht vorgesehen (vgl. Teil I, Kap. 2.3.1).

unglücklich gewählten Materialvorgaben zukommt: Das am Werk subjektiv Empfundene und Erfahrene kann aufgrund der in der Form vorbestimmten Holzplatten nicht ästhetisch-praktisch umgesetzt und angeeignet werden. Ähnlich gravierend wirken sich die für die Arbeit zu Spoerris Objekt bereitgestellten Materialien auf die ästhetischen Produkte aus: zu wenig sinnlicher Reiz ist vorhanden. Fehlt die syntaktisch-semantische Verzahnung hinsichtlich ästhetischer Erfahrung am Werk und in der persönlich wichtigen ästhetischen Praxis, werden Lernchancen, die auf dem Erkenntnispotential des Werks beruhen, vergehen.

Je mehr Bedeutungsebenen und Kompositionsprinzipien die Schülerinnen und Schüler im Kunstwerk erkennen und erleben, desto größer scheint die Motivation, sich damit zu beschäftigen. Anders gesagt: Das Interesse wächst mit den Bezügen, die zum Kunstwerk hergestellt werden können, und zwar sowohl im Gespräch als auch in der ästhetisch-praktischen Erfahrung mit Materialien und Verfahren, die mit den syntaktischen Qualitäten des Kunstobjekts korrespondieren. Dies belegt zum einen die schriftliche Befragung, in der deutlich wurde, daß die Präferenzen für das eine oder andere Werk an die vielschichtigen Erfahrungen im Umgang damit gebunden sind, zum anderen läßt die Beobachtung der Kinder darauf schließen, daß ihre große Motiviertheit nicht nur von den ausgewählten künstlerischen Artefakten angeregt wird, sondern auch von dem Gespräch darüber, den vorgeschlagenen Verfahren, die sich an kindlichen Interessen und ästhetischen Aktivitäten orientieren (Teil II), und dem Aufforderungscharakter der angebotenen Materialien. Mit der Präsentation der eigenen Arbeiten in Kombination mit den kennengelernten künstlerischen Werken und den notwendigen Erläuterungen für die Verwandten und Freunde wurde das Erfahrene noch einmal überdacht und gefestigt.

Bedeutungskontexte und Bezugssysteme

Es läßt sich festhalten: Der Zugang zu einem Kunstwerk wächst mit den Bezügen und damit auch Bedeutungsebenen, die die Kinder zu diesem Objekt auf vielfältige Weise herstellen. Die jeweiligen Bezugssysteme, in die das Werk gestellt werden kann, liegen im Subjekt begründet, denn sie beruhen auf dem individuellen Erfahrungsrepertoire. Zugleich evoziert das künstlerische Artefakt mit seiner ästhetischen Struktur bestimmte Bezugssysteme, die Sinnkonstitution und Verstehen ermöglichen (vgl. Teil I, Kap. 3). Werner Hofmann (1973), der nicht vom Rezipienten aus, sondern vom Werk her argumentiert, betont als qualitatives Merkmal eines Kunstwerks u. a. die Vielzahl der Bedeutungsfelder, die es aufweist: „Setzt man nicht auf Kriterien der Ausdruckskraft, mißt man Kunstwerke nicht an ihren mimetischen Qualitäten oder gar an einem Schönheitsideal, dann bieten sich als Gradmesser des objektiven Ranges die Bedeutungsebenen an – als These formuliert: Je mehr Bedeutungsebenen durch ein Kunstwerk gelegt werden können, desto stärker ist dessen Substanz“ (ebd., S. 4).

Wenn es stimmt, daß sich die Substanz eines Kunstwerks an der Vielfalt der möglichen Bezüge und Bedeutungsfelder erweist und dies als qualitatives Element für ein künstlerisches Objekt spricht, kann ebenfalls das Interesse der Kinder am Werk, das sich mit der Intensität des Dialogs steigert, weil zunehmend Bedeutungskon-

texte erschlossen werden, als qualitativer Faktor im Vermittlungsprozeß festgestellt werden. Diese Annahme ist in zweierlei Hinsicht relevant: Einerseits müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, Bezugsfelder eines Werks aufzudecken, und zwar auf verschiedenen Ebenen sowie anhand vielfältiger Beispiele, zum anderen kann die intensive Beschäftigung mit einem einzelnen Werk die Fülle des Bedeutungsspektrums erfahrbar machen.

Gunter Otto (1974) führt die oben zitierte Aussage von Werner Hofmann an, um eine „interdisziplinäre Ästhetische Erziehung“ (ebd., S. 178 ff.) zu begründen, denn das Erschließen der unterschiedlichen Bedeutungsfelder beispielsweise des Nana-Bildes von Edouard Manet (1877) bedarf der eingehenden Recherche soziokultureller Gegebenheiten, literarischer und alltagsästhetischer Quellen usw. – Bezugssysteme, die von Hofmann in der Ausstellung der Hamburger Kunsthalle zu Manets „Nana“ breit aufgefächert werden. Zugleich warnt Otto davor, Hofmanns wertenden Aspekt der größeren Substanz eines Werks durch die Quantität der Bedeutungsebenen als Kriterium für eine didaktische Eignung mißzuverstehen (vgl. ebd., S. 180), da das „ranghöchste Werk“ auch das komplexeste sein könne und deshalb schwerer zu vermitteln sei. „Eine direkte Korrespondenz zwischen *künstlerischem* Rang und *didaktischer* Valenz eines Werks folgt hieraus nur dann, wenn man die Rechnung ohne den *Adressaten* macht. Nur von ihm her kann entschieden werden, welcher Rezeptionsanspruch in der konkreten Lage dem Lernenden adäquat ist“¹⁷⁹ (ebd.). In Folge geht Otto den Bezugssystemen als Kriterium didaktischer Entscheidung für die Auswahl eines Werks nicht weiter nach.

Richtet man jedoch tatsächlich den Blick auf die Adressaten, die Schülerinnen und Schüler mit ihren spezifischen alterstypischen und individuellen Erfahrungsvoraussetzungen, sind jene Kunstwerke besonders zur Vermittlung geeignet, zu denen die Kinder die meisten Bezüge herstellen können: je mehr Bezugssysteme, Bedeutungsebenen und Sinnkontexte, desto größer die Motivation und das Interesse am Dialog mit den künstlerischen Objekten. Die empirischen Befunde zeigen, daß Motivation und Beteiligung an die Vielzahl der Bedeutungs- und Erfahrungskontexte im Umgang mit den jeweiligen Werken gebunden sind und daß dadurch die Intensität der Auseinandersetzung gesteigert wird, – wenn Unterrichtsmethoden und Materialangebote diesen Prozeß begünstigen. Insofern sind die verschiedenen Bedeutungsfelder eines Werks – quantitativ wie qualitativ – eben doch ein didaktisch relevantes Kriterium für die Auswahl von Kunstwerken im Unterricht, allerdings nur jene, die für die Kinder entwicklungsgemäß bedeutsam sind.

3.2.2 Gestaltungsdynamik

Ästhetisches Verhalten vollzieht sich im Wechselspiel zwischen den Personen und Dingen und bringt dabei ästhetische Erfahrungen hervor. Verschiedene Faktoren scheinen das ästhetische Verhalten in unseren Beispielen in besonderem Maße zu aktivieren: der Aufforderungscharakter des vielfältigen Materialangebots, die

¹⁷⁹ Hervorhebungen im Original

Möglichkeit, individuelle Ausdrucksformen zu entwickeln, und die Beschäftigung mit den Kunstwerken. Mit dem Erleben der Werke erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur wertvolle Anregungen für ihre ästhetische Praxis, vielmehr wird die intensive ästhetische Erfahrung am Werk zum Motor für die eigene Gestaltung: Die im künstlerischen Objekt angewandten Produktionsverfahren werden erkannt und fordern zum selbsttätigen Erproben heraus.

Das ästhetisch-praktische Arbeiten ist eine besondere Anforderung für die Sechsbis Elfjährigen: Individuelle Erlebnisse hinsichtlich der Motivstruktur, die bildnerische Erfahrung an der künstlerischen Darstellung, subjektive Befindlichkeiten und seelische Zustände werden im Bildfindungsprozeß wirksam. Auch Materialentscheidungen und Gestaltungsexperimente sind Bestandteil des ästhetischen Prozesses, regen die Phantasie an und konstituieren die Praxis. Permanent müssen im Gestaltungsprozeß formale und inhaltliche Entscheidungen getroffen werden, die sinnliche, emotionale und kognitive Aktivitäten verlangen: Das Finden einer Form entwickelt sich im dialogischen Prozeß von Gestaltgebung, dem Empfinden der ästhetischen Wirkung dieses Ausdrucks und dem Antworten auf diese Wirkung mit weiterem Gestalten. Jeder gestalterische Vorgang ruft eine weitere Formfindungsentscheidung hervor (vgl. Teil I, Kap. 3.1.2).

In der bildnerischen Realisation werden diese Entscheidungen sichtbar und führen zu erneuten materialen und formalen Überlegungen. Der Prozeßcharakter bindet die volle Aufmerksamkeit und Konzentration im Gestalten, da jede bestimmte Handlung eine erneute ästhetische Antwort verlangt. Mit dieser Dialogizität im Tun geht eine gedankliche Beschäftigung einher, die sowohl kompositorische als auch inhaltliche Elemente umfaßt. Spezifisches Merkmal dieses Prozesses ist es, daß ein Thema durch die ästhetisch-praktische Auseinandersetzung damit immer wieder umkreist und erneut betrachtet wird. Ein oberflächliches Über-die-Sache-hinweg-Gehen ist kaum möglich.

Das präsentative und sinnkonstitutive ästhetische Schaffen bedeutet zugleich die individuelle Ausformung des Selbst durch die ästhetisch reflektierende Auseinandersetzung mit sich und der Wirklichkeit, wobei Selbstbild und Wirklichkeitsvorstellungen neu generiert werden. Diese Darstellung ist nicht die bloße Spiegelung einer Selbst-Umwelt-Erfahrung, sondern durch die sukzessive Gestaltfindung geprägt. Insofern wirkt der ästhetische Prozeß motivierend und zugleich spezifisch identitätsbildend. „Ästhetisch produzierende und rezipierende Prozesse weisen ein Höchstmaß an Selbsttätigkeit und Subjektbeteiligung auf. Alle Prozeßbezüge weisen auf ihren subjektiven Leistungsursprung zurück. Jede Auseinandersetzung mit individueller und kollektiver Wirklichkeit ist den subjektiven Bedingungen und Perspektiven des Individuums unterstellt“ (Richter-Reichenbach 1992, S. 85). Zwar hält Richter-Reichenbach den ästhetischen Prozeß für genuin hochmotiviert, doch die Unterrichtswirklichkeit beweist immer dann das Gegenteil, wenn die Subjektbeteiligung der Lernenden durch die Lehrenden auf ein Minimum beschränkt wird und inhaltliche, bildnerische oder materiale Anregungen fehlen.

Die vielschichtige Beanspruchung der Kinder während der Projektwoche beruhte auf jeweils unterschiedlichen Faktoren, die die subjektive Teilhabe im ästhetischen Prozeß fordern: So gehen die sinnlichen Erfahrungen von Materialqualitäten und

Objekteigenschaften ebenso in den ästhetischen Prozeß ein wie das kinästhetische Erleben von Bewegung und Rhythmus. Handwerkliche Fähigkeiten und Geschicklichkeit sind neben strategischem Denken für spezifische Konstruktionsvorhaben gefordert. Präsentativ-symbolische Entscheidungen wirken sich auf kompositorische Qualitäten aus, Empathie und Imaginationsvermögen bestimmen u. a. die Ausdruckskraft. Bedeutungszuweisungen und das Herausbilden von Sinnstrukturen sind an kognitive Fähigkeiten gebunden. Irritationen durch ungewohnte, neue Perspektiven auf Altvertrautes schärfen die Wahrnehmung und verlangen Aufmerksamkeit und Konzentration. Neugierde und Staunen werden durch gezielte Blickwechsel geweckt und verschaffen erweiterte Wahrnehmungserlebnisse. Die genannten Aspekte sind unauflösbar miteinander verbunden und charakterisieren die ganzheitliche Herausforderung der Kinder und die Komplexität des ästhetischen Prozesses.

Wenngleich zwar von einem ganzheitlichen Beteiligtsein der Kinder am ästhetischen Prozeß gesprochen werden kann, dominieren doch bei unterschiedlichen Gestaltungsanregungen verschiedene Schwerpunkte der Teilhabe das ästhetische Verhalten, motiviert durch Elemente wie Phantasietätigkeit, Materialvalenzen, Handlungsagenzien, Motivvorlieben, Lebensweltbezüge oder Differenzerfahrungen. Diese begrifflichen Kategorien, die bereits mit den theoretischen Erörterungen entwickelt wurden, werden im folgenden aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die Erklärung der persönlichkeitsbildenden Anteile im ästhetischen Prozeß beleuchtet.

3.2.3 Phantasietätigkeit

Phantasietätigkeit geschieht nicht voraussetzungslos, sie basiert auf der Umbildung internalisierter Wirklichkeitserlebnisse. Im Gegensatz zur Vorstellungsbildung bedeutet Phantasie bzw. Imagination die Produktion von Einbildungen, die keine bildhafte Entsprechung in der Wirklichkeit haben, sondern durch das intrapersonelle Verknüpfen und Verändern verschiedener Eindrücke entstehen (vgl. Teil II, Kap. 3.1). Mit der exemplarischen Interpretation einiger Schülerarbeiten konnte gezeigt werden, daß sich die am Kunstwerk gewonnenen Erfahrungen fruchtbar auf die Imaginationsfähigkeit der Kinder auswirken: Die kindlichen Darstellungen präsentieren Gestaltungsweisen und Ausdrucksformen, die weit entfernt von Klischeevorstellungen und starren Bildschemata dieser Altersphase sind. Mit den Analysen der kindlichen Hervorbringungen wurde auch deutlich, daß die individuellen Bildfindungen auf persönlichen Verfaßtheiten und Kommunikationswünschen beruhen und nicht auf Imitation basieren, obgleich natürlich mimetische Prozesse beteiligt sind. So verweisen z. B. die kindlichen Darstellungen, die in bezug auf das Gemälde von Asger Jorn entstanden sind, auf das Mitteilungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler und lassen zugleich in der individuellen Formfindung kulturelle Einflüsse erkennen. Paradigmatisch zeigen jene Schülerergebnisse den Zwischenbereich, der das Einbildungsvermögen spiegelt: Originäre kindliche Darstellungsweisen verbinden sich mit Bewegung und Rhythmus, Komposition und Kon-

trasten und werden zu phantasievollen autonomen Arbeiten synthetisiert. Es konnte in dem Zusammenhang auch verdeutlicht werden, daß in diesem Gestaltungsprozeß jeder Pinselstrich intentional geführt ist, gleich ob aufgrund manifester oder latenter Bewußtseinsinhalte. Diese Intentionalität verweist darauf, daß die Kinder ästhetisch reflektierend gestalten und formale Hinweise durchaus aufnehmen.

Die geforderte Phantasiekraft wird auch von den Kindern besonders hervorgehoben: Die in den Arbeiten objektivierten Ausdrucksformen bieten vielerlei Anlaß für Gespräche, die sich besonders auf die individuellen Motive beziehen. Erst die visuellen Anregungen der Ausdrucksformen von Jorn haben die Schülerinnen und Schüler dazu geführt, in dieser Weise subjektive Gestaltungen zu prägen. Kinder benötigen Anstöße für ihre Formfindungen und zum Erweitern ihres Ausdrucksrepertoires. Viele Sechs- bis Elfjährige orientieren sich deshalb an bildnerischen Vorlagen von Kinderbuchillustrationen, Comicfiguren etc. Insofern ist es doppelt wichtig, im Kunstunterricht zu den vorgefertigten Bildschemata Alternativen anzubieten, die Phantasiespiel zulassen und Imaginationskraft fördern. Die Erfahrung am künstlerischen Werk verhindert nicht die Entfaltung eigener Vorstellungen, wie es manche stereotype Reproduktionen tun, sondern fördert Phantasie und Einbildungskraft.

Das für die imaginative Vorstellung konstitutive psychodynamische Element der Umbildung von Erfahrungsmomenten kann analog zur theoretischen Erklärung im ästhetischen Prozeß verfolgt werden: Die Kinder greifen z. B. während ihres Turmbaus aus Ästen zunächst die expandierende Gestaltungsweise Mo Edogas auf, indem sie ihr Bauwerk entsprechend konstruieren, alsbald ändern sie jedoch das Konzept, um zu einer höhlenartigen Behausung zu gelangen, die darüber hinaus noch farbig bemalt wird. In dem Spannungsfeld zwischen eigenen und fremden bildnerischen Vorstellungen, Materialien und Gestaltungsabsichten wächst die Imaginationsfähigkeit, die ihren Ausdruck in der Gestaltung findet.

3.2.4 Materialvalenzen

Haptische und kinästhetische Erfahrungen, die im Umgang mit dem Material gewonnen werden, haben elementare Bedeutung und erfüllen überdies wichtige kompensatorische Funktionen, da sie die Basis für den Aufbau weiterer Wahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturierungen bilden und Entwicklungsdefizite ausgleichen können (vgl. Teil II, Kap. 3.5). Dieses regressive Verhalten im positiven Sinne zeigte sich exemplarisch, als ein Junge sich die Arme mit Pulverfarbe einrieb. Zugleich ist dieses Segment im ästhetischen Prozeß auch ein Erforschen eines unbekannten Materials, das Neugierde weckt und mit seinen Eigenschaften erkundet werden muß. Die sinnliche Aneignung des Stoffes und das Erproben des Umgangs damit ist Voraussetzung der späteren gezielten Verwendung, denn der Gebrauch eines Materials ist abhängig von seinen spezifischen Qualitäten. Diesen Prozeß konnten wir mit dem ästhetischen Verhalten der Kinder im Gestaltungsprozeß analog zu Yves Kleins „Schwammrelief“ beobachten, und er läßt sich z. T. an der sorgfältig komponierten Oberflächenstrukturierung einiger Schülerarbeiten ablesen.

Die Materialerfahrung schlägt sich in bestimmten Ordnungsprinzipien während der Gestaltung nieder, etwa wenn amorphes Pulver verwendet wird oder Äste zur Konstruktion eines Turmes dienen. Gestaltung vollzieht sich im Umgang mit Materialien, die ihrerseits Widerstände bieten und denen ein spezifischer Aufforderungscharakter inhärent ist. Im Produktionsprozeß wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch in der Weise, wie es das Material erlaubt. Mit diesem dialogischen Reiz des Materialgebrauchs sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotentiale sowie mögliche Bedeutungszuweisungen.

Als die Kinder ihren Turm aus Ästen bauten, war zu beobachten, daß die Konstruktion bestimmten Strukturierungsanforderungen unterliegt, denen die Schülerinnen und Schüler mit großem Engagement nachkommen und die später in einer bestimmten Richtung uminterpretiert wird: Aus dem nach oben strebenden Turm wird eine schützende Behausung. Auch diese Umdeutung ist semantisch begründet. Beispielhaft belegen ebenfalls die Schülerarbeiten, die nach der Beschäftigung mit Durhams „Panther“ entstanden sind, daß phantasiegeleitete Gestaltungen auch durch den Reiz des Materials ausgelöst werden bzw. daraus resultieren: Eine Wäscheklammer wird zur Nase verfremdet, Knöpfe werden für Augen verwendet oder Naturstoffe zum autonomen Gestaltungsmittel umfunktioniert. Wenngleich diese Form der Umgestaltung aus dem Blickwinkel des Erwachsenen nicht unbedingt originell sein mag, ist sie doch für das einzelne Kind eine originäre und originelle Leistung (vgl. hierzu Schütz 1989).

Der Gebrauch eines spezifischen Materials als Gestaltungselement läßt dieses – unter Berücksichtigung des neuen Verwendungszwecks – in einem veränderten Zustand erscheinen. So wird beispielsweise der am Straßenrand liegende Abfall von den Kindern plötzlich nicht nur gesehen, sondern überdies hinsichtlich seiner Oberflächenstruktur wahrgenommen, während er für sie zuvor überhaupt nicht existent war. Mit dem Blickwechsel gewinnt der Gegenstand weitere Qualitäten – zumindest in bezug auf die formalen Eigenschaften. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowohl im Umgang mit der Natur als auch beim Sammeln der Abfallprodukte legt jedoch nahe, daß die durch die Perspektivveränderung gewonnenen Erfahrungen die Intensität der Auseinandersetzung mit dem gestellten Thema vertieft haben. Damit einher geht nicht nur die subjektiv bereichernde Aneignung von Wirklichkeit, sondern ebenfalls die Erweiterung des Bedeutungsfeldes, welches das Material umgibt. Die Bedeutungskonnotationen für die eigene ästhetische Arbeit wachsen und verändern sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. Jede Material- und Formentscheidung impliziert zugleich eine erneute Sinnkonstitution. Die Gegenstände sind zwar in ihrer Bedeutung abhängig von subjektivem Bedeutungsattributionen, doch die Sinnkonstitution findet nicht unabhängig vom Affiziertsein durch Materialität und Gestaltung statt. Mehrschichtige Sinnkontexte werden in dieser Weise den Sechs- bis Elfjährigen verfügbar gemacht.

Im Dialog mit den Struktureigenschaften des Materials wird praktisch-handelndes Denken verlangt. Die Kinder müssen den Anforderungen durch das Material nachkommen und gleichzeitig subjektive Dispositionen einbringen. Das Zusammenstellen von und das Experimentieren mit verschiedenen Gegenständen, Natur-

produkten, Farben und Farbpulvern ruft Erinnerungen und Einbildungen hervor, die in die Gestaltung eingehen, ebenso wie die spezifischen Materialeigenschaften, deren Bedeutungsfelder den ästhetischen Prozeß beeinflussen und die Imaginationsfähigkeit anregen. In diesem Wechselspiel wird ästhetische Reflexion relevant.

Den Materialvorgaben im Unterrichtsprozeß durch die Lehrerin kommt in verschiedener Hinsicht großer Stellenwert zu. Sie wirken sich auf die Phantasietätigkeit, die ästhetischen Handlungen, die Motive und nicht zuletzt auf das Verständnis des Kunstwerks aus. Am Beispiel der Gestaltung zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ (Teil III, Kap. 2.2) hat sich gezeigt, daß die vorgesägten flachen Holzteile a priori verhinderten, das Volumen von Picassos Plastik zu erfassen. Als ebenfalls problematisch haben sich die Materialvorgaben erwiesen, die die Kinder für ihre Gemeinschaftsarbeit zu Spoerris Werk erhielten, da mit diesen Gegenständen kaum eine ästhetische Wirkung erzielt werden konnte (Teil III, Kap. 2.8). Ist ein Verständnis für das Werk bzw. das künstlerische Konzept im Unterrichtsvorhaben intendiert, muß die ästhetische Praxis zumindest diesbezügliche Hinweise enthalten und darf nicht sinngenerierende Handlungen, Materialien und Motive anbieten, die „stumm“ bleiben oder völlig andere Bedeutungszuweisungen evozieren. So läßt sich vermuten, daß hinsichtlich der Beschäftigung mit Mo Edogas „Signalturn der Hoffnung“ der in einem Schulbuch vorgeschlagene Auftrag, einen „Kletterturm aus Zeitungspapier für Spielzeugfiguren“ zu bauen (vgl. Eucker u. a. 1996, S. 35), wenig zur Auseinandersetzung mit dem Werk beiträgt: sowohl die sinnliche Erfahrung mit dem Naturmaterial entfällt als auch der umweltbezogene Sinnkontext der Äste. Die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk wird mit solchen Aufgaben eher behindert.

3.2.5 Handlungsagenzien

Signifikant für die ästhetische Praxis ist die Dynamik des Gestaltungsprozesses, die sich aus dem Wechselspiel von inhaltlich und psychisch determinierter Formgebung und kompositorischer Wirkung ergibt. Dieser Prozeß wurde in Teil III, Kap. 3.2.2 bereits eingehend geschildert und bislang hinsichtlich der phantasiebildenden Potentiale sowie der materialen Reize befragt. Im Zentrum jenes Prozesses steht das ästhetische Tun. Mit den Ausführungen in Teil II, Kap. 3.4 konnte gezeigt werden, daß die Handlung Grundlage jeglicher Entwicklung ist: In der Tätigkeit konstituiert sich nicht nur Wahrnehmung, sie dient darüber hinaus zur Verarbeitung und Strukturierung von Sinneseindrücken und trägt aktiv-entdeckend zur Aneignung von Wirklichkeit bei. Im Unterschied zum reaktiven, mechanischen Ausführen beispielsweise einer Technik entfaltet sich die ästhetische Handlung im Kontext der Beschäftigung mit Kunst bzw. mit spezifischen thematischen Vorgaben in einer Weise, die zugleich eine geistige Auseinandersetzung mit dem Vorbild und dem Thema erfordert. Mit der ästhetischen Tätigkeit bildet sich eine eigene Position in bezug auf das vorgestellte Gegenüber des Werks heraus, wenn das Handeln im Material vergegenständlicht ist.

In mehrfacher Hinsicht wirkt die Handlung persönlichkeitsbildend: Am Beispiel des Jungen, der aus Freude an Bewegung und Geschicklichkeit nicht aufhören mag

zu nageln, wurde deutlich, daß die Ebene leibsinlicher Erfahrungen eine Komponente der Tätigkeit ist, mit der in diesem Fall Selbstbewußtsein und Kompetenzempfinden einhergehen. Rhythmus und Tanz als schöpferischer Ausdruck des Selbst entwickelte sich im ästhetischen Prozeß zu Mo Edogas Turm, was ebenfalls auf die vielschichtigen, synästhetischen Erfahrungsebenen der Handlungen verweist. Das aktive Tun ist einerseits Voraussetzung zur Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, andererseits ist das Denken ein strukturierendes Moment der Handlung.

Strategisch-konstruierendes Handeln wird mit dem Bau aus Ästen gefordert, Sammeln und Ordnen sind Tätigkeiten, die mit der ästhetischen Praxis zu Spoerri und Craggs Werken verlangt werden. Die ästhetische Erfahrung befähigt die Kinder im Tun durch den Nachvollzug dieser Produktionsverfahren, sich dem künstlerischen Konzept zu nähern. Die als sinnstiftend intendierte Produktionsstrategie wird handelnd erkundet. Beispielsweise sammeln die Jungen und Mädchen auf der Suche nach geeigneten Materialien für die Gestaltung einer Collage zunächst willkürlich irgendwelche Gegenstände. Zunehmend formulieren sie formale Kriterien für die Auswahl. Ordnungsprinzipien werden erkannt und im weiteren ästhetischen Tun spezifiziert. Das Sortieren und Gruppieren der Materialien nach ästhetischen Qualitäten sensibilisiert die ästhetische Wahrnehmung und trägt zur Ausbildung kognitiver Strukturen bei: Das Klassifizieren und Zuordnen besonderer materialer und formaler Erscheinungen ist hierbei ein wichtiger Schritt. Die genannten Produktionsverfahren sind zum Teil mit ästhetischen Verhaltensweisen von Sechs- bis Elfjährigen im Spiel kongruent, die fundamentale Voraussetzung kindlicher Entwicklung sind. Werden solche Verhaltensweisen angeregt und gefördert, besteht über die Bedeutung des Kunstunterrichts für die Ontogenese kein Zweifel. Das Initiieren ästhetischer Prozesse, die das genuine kindliche ästhetische Verhalten einbeziehen, tragen entscheidend zur Persönlichkeitsbildung bei.

Mit der bewußten Erweiterung des individuellen Erfahrungsspektrums um die mit der jeweiligen Tätigkeit verbundenen Erlebnismomente wird sowohl die subjektive Wirklichkeitskonstruktion differenziert als auch Verständnis für die Werke geweckt: Die Möglichkeit, subjektive Bezüge zum künstlerischen Objekt herzustellen, wird vergrößert, das Bedeutungspotential wird facettenreicher. Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblick in jenen Bereich der künstlerischen Konzeption, der die Produktionsverfahren umgreift. In den genannten Werken von Cragg, Spoerri und Goldsworthy wird das Verfahren überdies in je unterschiedlicher Weise zum Bestandteil des Inhalts. Die im Werk gespiegelten Handlungsanregungen sind für die Kinder insofern nicht nur ein Motivationsfaktor zur Beschäftigung mit dem künstlerischen Artefakt, sondern auch ein Weg zum Verstehen.

Exemplarisch wurden mit der Beschreibung des ästhetischen Verhaltens sowie der Analyse der Schülerarbeit eines iranischen Mädchens zur Plastik von Jimmie Durham die reflexiven Elemente der ästhetischen Tätigkeit rekonstruiert. Angeregt durch die Problemstellung, eine figurative Arbeit als sogenannten „Glücksbringer“ zu produzieren, müssen zahlreiche Entscheidungen bezüglich Material und Gestaltung getroffen werden, die nicht zufällig, sondern durch die Tätigkeit sowie die

gedankliche Beschäftigung mit der Handlungsfolge gesteuert sind. Jeder produktive Akt ist eine intentionale Suchbewegung, die des Überdenkens und Beurteilens hinsichtlich formaler und inhaltlicher Lösungen bedarf. Die subjektbildende Funktion antizipierter Handlungskonsequenzen ist insofern mit dem sinnvollen Gehalt der Aufgabenstellung verwoben: Begreifen die Kinder den Sinn ihres Tuns nicht, wird wenig reflexive Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden, und die subjektiven Anteile im Gestaltungsprozeß werden stark reduziert. Ästhetische Handlungen sind dann erkenntnisleitend, wenn sie nicht nur um ihrer selbst willen durchgeführt werden, sondern wenn sie an Empathie, Bedeutung und Reflexion gekoppelt sind.

Inhalte, die die Kinder interessieren und genügend Spielraum für die subjektive Interpretation des Problems lassen, verbinden sich gleichzeitig mit Wissensselementen, die das Verstehen des Werks konstituieren: Durch die analogen Produktionsverfahren kann der innere Aufbau eines Werks verständlich und semantische Bezüge können aufgedeckt werden. Umgekehrt sensibilisiert die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk für eine spezifische Themenstellung, die mit der ästhetischen Praxis differenziert, konturiert und entfaltet wird. Die Gespräche der Kinder mit den Ausstellungsgästen rekurrieren auf die mit der ästhetischen Praxis gewonnenen Erfahrungen und beweisen mit der Verbalisierung derselben, daß weit über das bloße Tun hinausgehende Erkenntnisse angeeignet wurden.

3.2.6 Narrative Strukturen

Mit der gleichen spontanen Faszination, wie die Kinder auf die Sammeltätigkeit reagieren, die sie in Spoerris Werk als Handlungsmoment ablesen, und damit auf die eigenen Sammelinteressen stoßen oder auf Craggs Halbplastik aus Abfallfragmenten, die wiedererkannt und mit der eigenen Umwelterfahrung in Bezug gesetzt werden, sind sie von der Darstellung Picassos „Frau, die ein Kind trägt“ motivisch angesprochen. Das Werk löst in der Lerngruppe große emotionale Teilnahme aus, besonders bei den Mädchen. Die Kinder erfassen die durch Picassos Arbeit syntaktisch-semantisch positiv besetzte Mutter-Kind-Beziehung und verknüpfen diese mit ihren subjektiven Bindungserlebnissen, dem Puppenspiel u. ä. Der affektive Zugang dominiert das Gespräch über das Werk, das sich am Motiv orientiert. Gleichwohl ist die Bildwirkung nicht von den formalen Qualitäten loszulösen, nur läßt sich über diese in jenem Augenblick kaum sprechen: Die kindlichen Assoziationen bleiben auf den Bildgegenstand bezogen.

Gegenstände und Materialien, die den Schülerinnen und Schülern aus ihrem Alltag bekannt sind, können ebenso wie Produktionsverfahren das Gespräch über ein Werk anregen und Interesse stiften. Vergleichbar kann ein bestimmtes Motiv Auslöser für eine positiv geleitete Begegnung mit einem künstlerischen Objekt sein. Allerdings ist die Wirkung des Motivs immer von seiner formalen Struktur abhängig. Obgleich beispielsweise Tierdarstellungen als besonders beliebte Motive gelten, ist eine solche Präferenz dennoch an syntaktische Bedingungen gebunden. Darüber hinaus stellt sich besonders hinsichtlich der Motivvorlieben die entscheidende

didaktische Frage, ob der interessengeleitete Zugang zum Kunstwerk zugleich ein erkenntnisleitender ist. Vergleicht man die Unterhaltungen mit den Schülerinnen und Schülern über die vorgestellten Werke, fällt auf, daß die Fähigkeit, über syntaktische Elemente und semantische Bezüge zu sprechen, dort am geringsten ist, wo das Motiv im Zentrum steht: Schrittweise lernen die Kinder während der Projektwoche die vielschichtigen Ebenen von Kunstwerken kennen, wozu auch die syntaktische Dimension der Artefakte gehört. Während der Blick der Schülerinnen und Schüler beispielsweise bei der Betrachtung von Goldsworthys „Wrapped Sticks“ sogleich auf Formgebung und Kontraste, Material und den Ortsbezug fällt, ist die komplexe formale Struktur von Picassos Plastik kaum diskutierbar: Da die kindlichen Erwägungen assoziativ mit dem Motiv verhaftet sind, wird die semantische Ebene zwar emotional-affektiv erfaßt, jedoch nicht verbal in das Bewußtsein gehoben. Insofern schließt sich der Gedanke an, ob nicht möglicherweise die kindliche Motivpräferenz dem Zugang zum spezifisch Künstlerischen am Werk eher entgegensteht. Die Auswertung der schriftlichen Befragung ergibt zwar, daß der subjektive Bezug zum Bildgegenstand auf die Vorliebe etwa für Picassos Objekt wirkt, doch bedeutet dies keineswegs, daß damit ein fachspezifischer Erkenntnisgewinn verbunden ist. Insbesondere die Analysen der Schülerarbeiten zu Jorns, Durhams oder Kleins Werk verweisen hingegen auf reflektiertes Vorgehen im ästhetisch-praktischen Dialog mit der künstlerischen Arbeit sowie auf damit einhergehende Erkenntnisse. Gleichwohl wirkt der empathische Bezug zum Bildgegenstand motivierend auf die erste affektive Annäherung an das künstlerische Objekt und kann dadurch die Bereitschaft für weitere Erkenntnisse am Werk anregen.

Das spontane Affiziertsein, ausgelöst durch ein bestimmtes Motiv, ist an die Bedeutung dieses Motivs für die Schülerinnen und Schüler gebunden, nicht an die erscheinungsnahe Darstellung des Abgebildeten. Die Themen „Mutter und Kind“ (Picasso), „Träume“ (Jorn), „Fetisch/Puppe“ (Durham) berühren solche Tiefenschichten im Kind, die den Dialog mit dem Werk anstoßen. Es muß zwischen der Motivbedeutung, die Kinder anrührt, und der erscheinungsnahen Darstellungsweise eines Motivs, die Kinder angeblich in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit besonders anspricht (Hinkel 1980), unterschieden werden. Der Begriff der „narrativen Strukturen“ schließt Bildgeschichten und damit die Bedeutung des Motivs ein, unabhängig von der jeweiligen Darstellungsweise (vgl. Teil II, Kap. 2.5).

Als ein wesentliches Ergebnis der empirischen Befunde kann bereits festgehalten werden, daß sich die auf Kunstwerke zielenden kindlichen Präferenzkriterien nicht allein auf die narrativen Elemente im Bild richten, wie dies beispielsweise von Aissen-Crewett (1992) und Hinkel (1980) angenommen wird (vgl. Teil I, Kap. 1.2). Das Interesse der Kinder orientiert sich durchaus vielfältig an Materialien, Verfahren, Themen usw. Auch ungegenständliche Kunst (Klein, Goldsworthy) wird keineswegs abgelehnt. Im Gegenteil: Die Kinder sind ebenso affiziert von materialen und formalen Phänomenen wie von Handlungsmustern, Phantastischem und bestimmten Inhalten, die nicht unbedingt an das Motiv gebunden sein müssen. Obgleich die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Projekts geäußert haben, daß sie mit Kunst mehr oder weniger handwerklich perfekte, gegenständliche Malerei meinen, ist ihre Vorstellung dessen, was Kunst ist, doch noch sehr offen und vage.

Die wenigsten Jungen und Mädchen dieser Lerngruppe sind jemals zuvor mit originalen Kunstwerken in Berührung gekommen, schon gar nicht mit Gegenwartskunst. Insofern fehlt ihnen jeglicher konventionell geprägter Maßstab, der sich an der Wiedergabe äußerer Wirklichkeit orientiert: Das Sachinteresse am Phänomen dominiert den Zugang zum Werk – nicht Abbildgenauigkeit – und beeinflusst das Anmutungsurteil der Kinder. Ablehnung einer künstlerischen Darbietung aufgrund von starker Verfremdung des Motivs wie beispielsweise bei Picassos Plastik oder Ungegenständlichkeit (in den Arbeiten von Goldsworthy) konnte nicht festgestellt werden.

Statt dessen haben die Schülerinnen und Schüler zum Teil die nichtgegenständlichen Ausdrucksweisen aufgegriffen und in ihr Formenrepertoire aufgenommen. Dies konnte besonders im ästhetischen Prozeß beim Malen zu Jorns Arbeit „Geliebte Viecher in der Nacht“ festgestellt werden: Spielerisch wird die Gegenstandsfarbe verändert, Dinge erhalten anthropomorphe Züge, und autonome Linien und Flächen determinieren die Darstellungen. Die Erfahrung mit dem künstlerischen Werk und der gezielte Umgang mit dem visuellen Gegenüber befreit die Kinder möglicherweise von dem eigenen (vorbewußten) und dem durch andere hervorgerufenen Anspruch auf Gegenständlichkeit, zumindest aber gewinnen die Schülerinnen und Schüler weitere Ausdruckspotentiale.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich mit der angegebenen Vorliebe für bestimmte Themen, die sich wiederum in der Präferenz des einen oder anderen Werkes niederschlagen: Die Lieblingsbeschäftigung der Mädchen konzentriert sich hauptsächlich auf das Herstellen der „Puppen“ zu Durhams und Picassos Plastik, die Jungen bevorzugen eindeutig die Themen Natur und Umwelt und damit die Werke von Cragg und Goldsworthy. Nicht geschlechtsspezifisch zeigt sich die Vorliebe für Mo Edogas Turmbau aus Ästen.

Auffallend ist bei der Auseinandersetzung mit dem „Panther“ von Jimmie Durham, daß die inhaltliche Dimension der indianischen Lebenswelt kaum in die Schülerarbeiten eingeht, sondern die individuellen Lebensperspektiven ihren Ausdruck finden. Diese Diskrepanz ist zugleich eine Betonung des subjektiven Mitteilungsbedürfnisses der Kinder, die den kulturellen Gehalt der künstlerischen Arbeit so umgesetzt haben, daß die entstandene ästhetische Figur zum Identifikationsobjekt mit individuellen, soziokulturell geprägten Symbolen geworden ist. Daß hierfür Durhams Objekt visuelle Anregung und Anstoß zur Auseinandersetzung war, begründet den emotional-affektiven Bezug zum künstlerischen Werk. Die Wahl der bildnerischen Mittel spiegelt nicht nur die subjektiven Anteile im Werk, sondern zugleich die Transferleistung der Kinder, ausgehend von der Erfahrung an Durhams Werk, die eigene Arbeit zu entwickeln. Der emotionale Bezug zum Motiv (Freundin, Puppe) wird durch die Verlebendigung der Figuren im Spiel noch verstärkt. Auch dies ist ein Akt der Selbstentfaltung: Das aus der Auseinandersetzung im Gestaltungsprozeß Hervorgegangene tritt im Kommunikationsspiel gegenüber, gewinnt Leben und wird erneut reflektiert. Die figurativen Objekte sind nicht bloß Selbsta Ausdruck, sondern Resultat einer reflektierenden Beschäftigung mit Kunstwerk, Material und individuellen Befindlichkeiten.

3.2.7 Lebensweltbezüge

Definiert man „Lebenswelt“ als das komplex vernetzte personelle und gegenständliche Interaktionsfeld des Kindes (vgl. Teil II, Kap. 2) lassen sich unter den Begriff der „lebensweltlichen Bezüge“ vielerlei Aspekte subsumieren, die in irgendeiner Weise das tägliche Umfeld und Handeln des Kindes berühren. Sind solche Berührungspunkte im Kunstwerk enthalten, kann dadurch ein subjektiver Bezug gestiftet werden, der eine Annäherung an das künstlerische Objekt erlaubt. So provozieren Spoerris „Alte Küchenutensilien“ zu zahlreichen Äußerungen nicht nur hinsichtlich eigener Sammeltätigkeiten, sondern auch zu lebhaften Ausrufen beim Wiedererkennen des einen oder anderen Gerätes, das im familiären Haushalt gleich oder ähnlich existiert. Eine ebensolche spontane Annäherung zeigt sich bei der Begegnung mit Craggs Abfallfragmenten: Die einzelnen Bildelemente sind aus der alltäglichen Lebenswelt bekannt und werden mit dem Erfahrungswissen verknüpft, das die Kinder im Umgang mit den Gegenständen erworben haben. Die Bedeutungsbeziehung zu den Dingen basiert nicht nur auf dem Wiedererkennen der visuellen Erscheinungsform, sondern resultiert aus sinnlichen Erfahrungsqualitäten, Funktionszuweisungen, subjektiven Erlebnismomenten etc., die das kindliche Verhältnis zum Gegenstand konstituieren. Die Unterrichtsgespräche zu beiden Kunstwerken zeichnen sich vor diesem Hintergrund durch lebhafte Beteiligung aus und lassen großes Interesse erkennen, den künstlerischen Inhalten nachzugehen.

Als Bezugsdeterminanten aus dem Lebensumfeld des Kindes können nicht nur die im Kunstwerk integrierten ästhetischen Alltagsobjekte gelten wie bei Spoerris oder Craggs Werk, sondern auch die Darstellung von Personen, die in einem bestimmten Beziehungsgefüge stehen (so bei Picassos Plastik), Produktionsverfahren, die aus eigenem Spiel- oder Alltagsverhalten vertraut sind (z. B. bei Mo Edogas Turm oder Durhams „Panther“), bekannte Materialien und Motive, Techniken etc. Jedes der für vorliegende Untersuchung ausgewählten Werke weist in irgendeiner Weise einen solchen Bezug auf, wenngleich dieser in manchen Beispielen für die Kinder nicht sofort erkennbar ist. Mit diesen subjektiven Anknüpfungsmomenten werden Bedeutungsattributionen entwickelt, und das Nachdenken über das Kunstwerk wird angestoßen. Obgleich Vertrautes erkannt und dadurch zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen wird, liegt das Potential der Auseinandersetzung in der Unterschiedlichkeit und Komplexität des Gegenübers. Gibt es jedoch keinerlei Berührungspunkte für die Schülerinnen und Schüler im Rezeptionsprozeß, findet kein sinnstiftender Dialog statt, und das Werk erhält keine Bedeutung. Es ist festzuhalten, daß der Lebensweltbezug eine wesentliche Voraussetzung für die ästhetische Erfahrung am Werk ist. Dennoch können die Kinder auch von bloßen Farbwirkungen u. ä. angezogen sein, die freilich ebenfalls Bestandteil ihres Verhältnisses zur Welt sind. Der aus didaktischer Sicht notwendige Bezug zum Kunstwerk kann methodisch unterstützt oder gar inszeniert werden.

Das Werk von Tony Cragg affiziert über den genannten Alltagskontext hinaus durch den Inhalt, dem die Kinder großes Sachinteresse entgegenbringen. Die Begeisterung der Sechs- bis Elfjährigen wird nicht nur von dem spontanen Bezug zu den Abfallprodukten gespeist: Die Faszination an Umweltphänomenen ist wohl fast allen

Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter eigen. Der Raubbau an der Natur, der Umgang mit Müll, die Umweltverschmutzung usw. bewegen die Kinder dieser Altersphase stark und motivieren dadurch zur Auseinandersetzung mit dem Werk.

Die Kategorie des Lebensweltbezugs ist einerseits hinsichtlich der Werkinterpretation an den Erfahrungskontext der Kinder gebunden, andererseits tragen die künstlerischen Inhalte zur Erweiterung und Differenzierung der kindlichen Konstruktion von Wirklichkeit bei: Mit der Komplexität und Symbolhaftigkeit der ästhetischen Struktur des Kunstwerks werden vielschichtige Facetten eines Themas gespiegelt und fächern damit ein inhaltliches Spektrum auf, das eine intensive Beschäftigung ermöglicht, die zur Ausbildung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisgewinnen Voraussetzung ist.

Insbesondere die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler im ästhetischen Prozeß zu Craggs Darstellung erlangen, indem sie ihre tägliche Umgebung völlig anders wahrnehmen und neu entdecken, zeigen plausibel, wie die internen Wirklichkeitskonstruktionen erweitert werden können. Darüber hinaus führt der eigentliche Gestaltungsprozeß, das Anordnen der Gegenstände im Bild, als strukturierende Tätigkeit zur weiteren Reflexion über die Inhalte.

In dem Begriff des Lebensweltbezugs schwingt noch eine andere Ebene des Zugangs zum Kunstwerk und der damit einhergehenden Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung mit: Die symbolische Darstellung gesellschaftlich determinierter, kollektiver Lebensentwürfe (vgl. Teil II, Kap. 3.2). In diesem Zusammenhang muß noch einmal betont werden, daß das spezifisch künstlerische Moment der Gestaltung mit dem Artefakt untrennbar verwoben ist. Dies gilt auch, wenn davon gesprochen wird, daß Kunst Lebensweisen präsentiert und repräsentiert (vgl. Otto/Otto 1987, S. 20).¹⁸⁰ So erfassen die Schülerinnen und Schüler etwa die innige Bindung von Picassos Frau mit Kind aufgrund der Bildwirkung, die auf formalen gestalterischen Gegebenheiten basiert. Dabei werden jene Lebensformen gespiegelt, die die Kinder „mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen“ (ebd.). Auch diese Assoziationen sind an die Gestaltung geknüpft.

Manifeste und latente Denk- und Handlungsstrukturen werden mit dem künstlerischen Objekt zur Disposition gestellt. Exemplarisch zeigt das Unterrichtsgespräch zu Jimmie Durhams „Panther“, daß die Kinder unabhängig von umfangreichem Wissen über die Situation der Indianer die Ausdruckskraft des Werks im gesellschaftlichen Kontext erfassen, indem sie versuchen, die Anspannung in einer bedrohlichen Situation nachzuvollziehen. Ebenso gehen die Schülerinnen und Schüler auf das emotional geprägte Verhältnis von Mutter und Kind ein, das sie in Picassos Objekt sehen. Diese Dimension des Zugangs zur Kunst bleibt den Kindern indes verschlossen, wenn die Themen Bereiche streifen, die mit ihrer Lebenserfahrung nichts zu tun haben: eine Bordellszene von Kienholz o. ä.

Die von Lorenzer (1986) proklamierte politische und kulturelle Funktion von Kunst ist eng an das Argument angelehnt, daß mit den künstlerischen Werken die

¹⁸⁰ Dieser Aspekt gilt ohnehin nicht für alle Kunstformen, besonders nicht für jene, die sich auf ihre genuine Gestaltung beziehen wie beispielsweise Mondrians Malerei.

„verpönten Lebensentwürfe“ transportiert werden und Tabuisiertes dadurch aufgelöst bzw. ins Bewußtsein gehoben wird (vgl. Teil I, Kap. 3.1.1). Für Grundschulkinder hingegen, deren Lebensformen noch nicht versteinert, weil in der Ausbildung begriffen sind, liegt die Chance der Beschäftigung mit kulturellen Leitbildern in der Entwicklung einer eigenen Position im Hinblick auf die gesellschaftlich konditionierten künstlerischen Arbeiten: Die präsentativ-symbolische Darstellung von kollektiven Leitbildern und Lebensentwürfen, wie etwa in Picassos Werk, Durhams Plastik oder Jorns Gemälde zum Ausdruck gebracht, fordert von den Kindern im ästhetisch-praktischen Umgang damit eine gestalterische Stellungnahme, die außerhalb des konventionalisierten Sprachsystems liegt. Die Auseinandersetzung mit kulturellen Errungenschaften und Lebensweisen auf ästhetischem Weg erlaubt vorbewußte Äußerungen sowie Modelle, die probeweise entworfen werden und trägt damit zur Identitätsfindung bei – in einer Weise, die sich dem Zugriff gesellschaftlicher Normen, die sprachlich manifestiert sind, weitgehend entzieht (vgl. Teil II, Kap. 3.2).

Die Analysen einiger Schülerarbeiten haben diese Gestaltungsprozesse offengelegt und nachgezeichnet, wobei besonders die ästhetisch-reflektierenden Anteile hervorgehoben wurden: Die latenten Inhalte sind an die bewußt intendierten Ausdrucksformen gebunden. Mit den interpretierten Bildern nach Jorns Gemälde können individuelle und kulturgebundene Äußerungen festgestellt werden, die vorbewußt in die Bilder eingehen. Noch deutlicher belegen die figurativen Objekte, die nach der Betrachtung von Jimmie Durhams „Panther“ entstanden sind, die kulturellen Einflüsse: Paradigmatisch zeigen diese Schülerarbeiten individuelle Ausdrucksformen, die eine autonome Position gegenüber dem künstlerischen Objekt einnehmen. Statt sich auf den thematischen Kontext „Indianer“ zu beziehen, was durchaus möglich gewesen wäre, stehen die eigenen kulturellen Ursprünge im Vordergrund und werden mit der Objektivierung in der bildnerischen Realisation zur Diskussion gestellt. Dabei verbindet sich der fetischhafte Charakter von Durhams Werk mit den persönlichen Vorstellungen im Identifikationsobjekt. Wunschbilder werden mit der Vergegenständlichung gezeichnet, die freilich vom familiären Kulturkreis geprägt sind.

3.2.8 Differenzerfahrungen

Ein wesentlicher Aspekt im Umgang mit Gegenwartskunst ist die Irritation durch unvertraute Bildvorstellungen. Ebenso wie das Anknüpfen an Bekanntes die ästhetische Erfahrung am Werk motiviert, bietet das Fremde, die Differenz zum Anderen, Anlaß und Reiz zur Auseinandersetzung (vgl. Teil I, Kap. 3.2.2 und Teil II, Kap. 2.1). Die Protokollauszüge der Unterrichtsgespräche zu Jorns Gemälde und Durhams Plastik belegen, daß die Kinder ausgehend von der Basis ihrer Wissenskontexte versuchen, dem Ungewöhnlichen nachzugehen und damit bedeutungskonstituierende Überlegungen anstellen, um sich persönlich das künstlerische Objekt zu erschließen. Die Suche nach Sinn scheint intrinsisch motiviert und bereitet den Schülerinnen und Schülern dann Freude, wenn Verbindungen zur eigenen

Lebenswelt hergestellt werden können. Die Öffnung zum Anderen bedeutet zugleich die Begegnung mit dem Selbst, denn die eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Gedanken etc. sind der Maßstab für die Differenz zum Fremden. Das Ungleiche, Andere befähigt die Kinder zu Wahrnehmungserweiterungen und sinnstiftenden Überlegungen – zur Akkommodation, um mit Piaget zu sprechen, und zur Konstruktion von Wirklichkeit.

Wenn die Kinder mit Yves Kleins „Schwammrelief“ eine Unterwasserwelt verbinden, erfassen sie kaum den von Klein intendierten metaphysischen Gehalt der künstlerischen Arbeit, möglicherweise aber Bedeutungsschichten, die mit der althergebrachten Symbolik von Wasser einhergehen.¹⁸¹ Jedenfalls macht die ungewöhnliche Darstellung neugierig, sie befremdet und weckt Staunen. Phantasiekraft ist nötig, um überhaupt den Bogen zur Unterwasserlandschaft zu schlagen. Die Differenz ist das interesseaktivierende Potential, das produktiv genutzt werden kann, um sich dem Werk anzunähern und Verstehenskontexte zu entwickeln.

Die subjektbildenden Anteile der Differenz Erfahrung kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn von den Kindern ein interner Perspektivenwechsel und Umdenken gefordert sind, denn darin liegt die Chance, Dinge anders wahrzunehmen, differenzierter zu erleben und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Die Unterrichtsbeispiele zu Goldsworthys „Wrapped Stick“ und Craggs Collage aus Abfallprodukten, mit denen speziell diesem Gesichtspunkt nachgegangen wurde, zeigen, daß weniger die vom Werk ausgehende Irritation Kinder anspricht. Vielmehr motiviert, was einen veränderten Blick auf die Umwelt hervorruft und zu intensiver Beschäftigung anregt. Durch die Sensibilisierung der Wahrnehmung für bestimmte Perspektiven, ergibt sich eine neue Weltsicht, beispielsweise auf Naturphänomene, wie mit der ästhetischen Praxis zu Goldsworthys Land art zu beobachten war. Die Beschäftigung mit der Natur und die damit verbundenen Erfahrungsmomente führen zu Wahrnehmungsdifferenzierungen und weiteren sinnlichen Erfahrungen, die mit Gestaltungszielen verbunden werden.

Es ist anzunehmen, daß innerhalb dieses hochkomplexen Vorganges nicht nur kunstspezifische, sondern auch in besonderer Weise allgemeinbildende Lerninhalte zum Tragen kommen: Angesichts heutiger Naturentfremdung und umfassender Naturzerstörung kann durch längerfristig angelegte Wahrnehmungssensibilisierungen gegenüber Naturphänomenen eine Einstellungs- und Verhaltensänderung angeregt werden, die zu einem vernünftigeren Umgang mit der Natur führt. Im Gegensatz zu wenig fruchtbaren verbalen Aufklärungsversuchen und Appellen wird mit der emotional verankerten Naturerfahrung möglicherweise ein intensiver Bezug und somit ein Zugang zur Natur hergestellt, der nachhaltige Wirkung zeigen kann.

Mit dem Sammeln von Abfallresten zur Arbeit von Cragg geht die Erfahrung einher, daß allein der geänderte Blick auf den Boden zu zahlreichen Entdeckungen führt, wie z. B. Pflanzen, Käfern u. ä., die zuvor nicht wahrgenommen wurden. Der herumliegende Müll wird nicht nur plötzlich gesehen, er ruft auch Empörung her-

¹⁸¹ Wasser gilt als Sinnbild für Leben und Tod, Reinigung und Weisheit (vgl. Lurker 1991, S. 816f.). „Wegen seiner Formlosigkeit wird das Wasser dem Chaos und der Urmaterie gleichgestellt ... In der Tiefenpsychologie ist das dunkle, unergründliche Wasser Symbol des Unbewußten; der Zustand des Wassers kann das eigene Seelenempfinden andeuten“ (ebd.).

vor. Überdies verschiebt sich durch den Wechsel des Fokus' auf die Gegenstände, die nun als potentielle Gestaltungselemente betrachtet werden und somit eine zusätzliche Bedeutung erhalten, das Wahrnehmungsinteresse: Oberflächenstruktur, Farben und Formen rücken in den Vordergrund.

Mit den unkonventionellen Kunstobjekten tritt Vertrautes in neuen Kontexten entgegen: Abfall bei Cragg, Küchengeräte bei Spoerri usw. Das Dargestellte wird im veränderten Zusammenhang neu wahrgenommen. Darüber hinaus erfordern die künstlerische Verdichtung und die Vielschichtigkeit des Werks die intensive Beschäftigung mit dem fremden Anderen. Rumpf (1991) erklärt das „Unvertraut-machen“ von Erfahrung durch das Verrücken der kindlichen Perspektive zu einem wichtigen pädagogischen Mittel, um Wahrnehmungserlebnisse zu erzeugen, die zur Ausbildung von Erkenntnisstrukturen beitragen. Überdies liegt unsere fachspezifische Bildungschance nicht nur in der Intensität der Auseinandersetzung aufgrund der Mehrperspektivität eines Werks, sondern in der ästhetischen Reflexion, die im Gestaltungsprozeß evident wird: Im Widerstand des Anderen und im Widerstand von materialen und syntaktischen Bedingungen entwickelt sich die Möglichkeit des Anderssein-Könnens (vgl. Teil I, Kap. 3).

Die Differenzerfahrung impliziert ein aufklärerisches Moment: Die Wirklichkeit wird in Frage gestellt, der Zweifel an der Authentizität von Wirklichkeit wird geweckt (vgl. Bubner 1989, S. 91) und mündet in weitere Reflexionen, die zum Aufbau der internen Denkstrukturen beitragen.

Im Zusammenhang mit den diskutierten Wahrnehmungsdifferenzen fällt auf, daß bei der Betrachtung von Tony Craggs Figur die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler durch das Wiedererkennen der Müllfragmente dominiert sind bzw. daß das sicher ungewöhnliche Bild kaum Irritationen hervorruft, sondern vielmehr Neugierde und Aufmerksamkeit. Dies spricht für die These, daß die kindlichen Vorstellungen von „Kunst“ noch wenig ausgeprägt sind, das heißt, daß die Forderung wirklichkeitsgetreuer Wiedergabe eines Motivs noch kein Kriterium für die ästhetische Erfahrung am Werk ist. Das Interesse am Phänomen hat für die Sechs- bis Elfjährigen klare Priorität bei der Betrachtung, während älteren Schülerinnen und Schülern oftmals durch die Unvereinbarkeit der Darstellung mit ihrem Anspruch an Gegenständlichkeit, der mit Kunst als Folge mangelnder Kompetenz verbunden wird, der Zugang zum Werk verstellt ist.

Die einzelnen genannten Charakteristika ‚Gestaltungsdynamik‘ und ‚Materialvalenz‘, ‚Lebensweltbezug‘, ‚Phantasietätigkeit‘, ‚Handlungsagenzien‘, ‚narrative Strukturen‘ sowie ‚Differenzerfahrungen‘ wirken affizierend im ästhetischen Prozeß. Häufig sind diese motivationsstiftenden Merkmale miteinander verflochten, bringen sich wechselseitig hervor und konstituieren, ausgehend von dem jeweils kennengelernten Kunstwerk, in Verbindung mit subjektiven Bewußtseinsinhalten das ästhetische Verhalten. Je mehr subjektiv bedeutsame Sinnkontexte an einem Werk entwickelt werden, desto intensiver, beteiligter und motivierter zeigen sich die Kinder (Teil III, Kap. 3.2.1). Daß ästhetisches Verhalten in fundamentaler Weise die kindliche Entwicklung fördert, wurde mit Teil II, Kapitel 3 und 4 dargestellt. Zugleich belegen die empirischen Befunde, daß die handelnde Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst zur Selbstbildung der Kinder Wesentliches beitragen kann.

3.3 Ästhetische Erkenntnisse und Ansätze des Verstehens

Die Vorbehalte gegenüber der Vermittlung von Gegenwartskunst in der Grundschule wurden in Teil I, Kap. 1 dieser Arbeit offengelegt: Den Schülerinnen und Schülern fehle die kognitive Reife, um die komplexen Sachverhalte zu verstehen (die schon kaum für die Unterrichtenden zugänglich seien) und die Fähigkeit zur Reflexion. Perspektivenwechsel und historisches Bewußtsein seien ebenso wenig vorhanden wie die ästhetisch-praktischen Möglichkeiten zur Realisierung adäquater bildnerischer Lösungen. Überdies wird Grundschulkindern teilweise das Vermögen zu „ästhetischer Sensitivität“ abgesprochen. Dem steht das Argument entgegen, daß die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk wesentlich ist und nicht das Erfassen normativ vorgegebener Gehalte. Die Ablehnung ästhetischer Fähigkeiten basiert in der Regel auf kognitiven Entwicklungstheorien, bei denen symbolisch-anschauliche, leibsinliche und emotionale Erkenntnisweisen keine oder zu wenig Berücksichtigung finden.

Ästhetische Erkenntnis

Die vorliegenden empirischen Befunde zeigen, daß bei *geeigneter Auswahl* der künstlerischen Objekte, Materialien und Unterrichtsmethoden diese Vorbehalte entkräftet werden können (vgl. zu den Auswahlkriterien Teil II, Kap. 5). Ästhetische Erkenntnisgewinne sind zwar nicht meßbar, doch es wurde mit der Untersuchung deutlich, daß sich ästhetisches Empfinden und ästhetische Reflexion im ästhetischen Verhalten *entwickeln* bzw. sich in Gesprächen sowie den ästhetischen Produkten der Kinder zeigen. Dabei ist das ästhetische Tun kein amüsantes Unterhaltungsspiel, sondern eine Herausforderung an die Kinder, die persönlichkeitsbildend wirkt und zugleich eine geistige Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk ist. Mit der Rekonstruktion der kindlichen Reflexionsbewegungen im Verhalten, in Aussagen und den Schülerarbeiten wurde der Bildungsprozeß nachgezeichnet.

Hierbei ist die ästhetische Erkenntnis als autonome Erkenntnisweise ein wesentliches Element im Bildungsprozeß, das mit der ästhetischen Reflexion hervorgehoben wurde. Die ästhetische Reflexion zeigt sich in nahezu allen Schülerarbeiten, wenngleich unterschiedlich. Damit wird erkennbar, daß ein vom diskursiv-kognitiven Denken unabhängiger Zugang zum Kunstwerk in jedem Fall möglich ist.¹⁸² Bildnerische Elemente und damit auch präsentativ-symbolisch ausgedrückte Gehalte werden ästhetisch erfaßt und zeigen sich in der kindlichen Arbeit. Die damit einhergehende Transformation der ästhetischen Erkenntnis am Werk in die eigene Gestaltung ist ein reflexiver Akt. Denn im Gegensatz zur Nachgestaltung

¹⁸² Das Ästhetische als ein Modus von Erkenntnis wird besonders von Gunter Otto (vgl. u. a. 1991, 1994, 1997) in der kunstdidaktischen Diskussion betont. Seine Argumentation beruht vorwiegend auf philosophischem Hintergrund (vgl. z. B. Seel 1985/1997), wobei auffällt, daß sich Ottos Differenzierung von „ästhetischer“ und „theoretischer“ Rationalität analog zur Unterscheidung von ästhetischer Erkenntnisfähigkeit und diskursiv-kognitivem Denken verhält. Die Beschreibung ästhetischer Erkenntnis in vorliegendem Kontext ist möglicherweise kongruent mit der von Otto formulierten Erkenntnis durch ästhetische Rationalität (vgl. hierzu auch Teil I, Kap. 1.2.3).

eines Werks ist die Verknüpfung mit der individuellen Gestaltungsabsicht gefordert, was einen ästhetischen – also gedanklichen, sinnlichen, emotionalen – Transfer impliziert. Die Verknüpfung der ästhetischen Erkenntnis mit dem subjektiven Ausdrucksbedürfnis im Gestaltungsprozeß hebt das Erfahrene auf ästhetischem Weg nochmals in das Bewußtsein und bewirkt mit der ästhetischen Handlung weitere Erkenntnisgewinne. Zugleich spiegeln die ästhetischen Hervorbringungen der Kinder anschaulich, daß auf symbolisch-präsentative Weise formale und inhaltliche Dimensionen des jeweiligen Kunstwerks erfahren werden.

Wir haben mit den Analysen einiger Schülerarbeiten gesehen, daß die Kinder bildnerische Aussagen treffen und Inhalte darstellen, wie dies ohne die spezifische Erfahrung am Kunstwerk kaum möglich wäre. Die spezifische Sinnvermittlung von Kunst ist durch nichts zu ersetzen. Der genuin symbolisch-anschauliche Erfahrungsgehalt darf den Kindern nicht vorenthalten werden, da er zur Ausbildung ästhetischer Erkenntnisweisen beiträgt und damit einen vernachlässigten Zugang zur Wirklichkeit fördert. Durch die ästhetische Erfahrung am Werk werden Verstehensprozesse initiiert, und die sinnliche Herausforderung wird zu einer Herausforderung des Denkens, der Wissensaneignung, der Bedeutungskonstitution und der ästhetischen Erkenntnis. Dies ist besonders mit Beginn der Grundschulzeit wichtig, um an den sinnlich-symbolischen Erkenntnisstrukturen anzuknüpfen, die in dieser Entwicklungsphase noch stark ausgeprägt sind, und um dem einseitigen Training diskursiver Erkenntnisweisen entgegenzuwirken.

Erkenntnisgewinne, die sich auf das Verstehen des künstlerischen Objekts richten, zeigen sich nicht nur präsentativ in den kindlichen Produkten, sondern auch in der ästhetischen Praxis sowie im Gespräch zu den Werken. Durch ästhetische Anmutung allein erschließt sich das Kunstwerk nicht. Im Dialog mit sich selbst und anderen sowie in der ästhetischen Praxis werden die Verstehenskontexte entwickelt und entsprechende Informationen hinzugezogen. Das Verstehen des Werks wächst mit dem zunehmenden Erschließen von Bedeutungsschichten. Grundschulkinder orientieren sich zunächst am Dargestellten auf dem Fundament ihres Erfahrungswissens. Im Gespräch und mit der ästhetischen Praxis werden die Bedeutungsfelder erweitert: Bedeutungsstiftende und sinnkonstituierende Erkenntnisse tragen zum Verständnis des Kunstwerks bei, auch solche – oder vielleicht gerade solche –, die sich im nichtsprachlichen, ästhetischen Dialog zwischen Subjekt, Werk und Material entwickeln und sich im Rahmen dieser Auseinandersetzung entfalten. Die ästhetische Erkenntnis, die im Gestaltungsprozeß gewonnen wird, geht in den Prozeß ästhetischer Erfahrung am Kunstwerk ein und wird sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht zum konstitutiven Element im Verstehensprozeß. Ohnehin übersteigt die ästhetische Erfahrung am Werk jede bloß rationale Bewältigung und ist sprachlich kaum adäquat faßbar. Es kann nicht begrifflich zum Ausdruck gebracht werden, was einer anderen Erkenntnisform entspringt. Insofern ist die ästhetische Praxis eine – unter anderen – angemessene Form der Interpretation des Kunstwerks.

Bedeutung stiften und Sinnkontexte entwickeln

Im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern zu den Kunstwerken erweist sich, daß sich die Kinder aufgefordert fühlen, Sinnkontexte zu erschließen. Die assozi-

ierende und fragende Annäherung der Gruppe an die Werke ist von Neugierde und Staunen geprägt. Die Lehrerin gibt Anregungen, Hinweise und Informationen an geeigneter Stelle. Im gemeinsamen Dialog entfalten sich Sinnkonstitutionen – es gibt keine schlüssigen und fertigen Antworten, kein Wissen, mit dem ein zeitgenössisches Werk dekodiert werden könnte. Insofern spielen Informationen zur Künstlerbiographie oder Bildtitel in unseren Beispielen eine nachrangige Rolle. Lehrervorträge oder belehrende Hinweise gab es keine – bloß die gemeinsame Beschäftigung mit dem Werk. Die Schülerinnen und Schüler wurden weder durch Fragen, die sie nicht haben, noch durch Antworten eingeschüchtert, die ihr Auffassungsvermögen übersteigen oder die bereits alles zu erklären vermeinen. Angestrebt wurde ein offenes Gesprächsende, um weiteres Über-die-Kunst-Sinnieren anzustoßen, was in unserem Rahmen mit der ästhetischen Praxis fortgesetzt werden konnte.

Das zunächst Nicht-Verständliche verlangt offenbar nach Klärung, und darin sind die Kinder nicht verlegen. Sie weisen vielfältige Fähigkeiten auf, dem Rätselhaften nachzuforschen und zu phantasievollen Sinnschöpfungen zu gelangen. Dabei bleibt es nicht bei einem oberflächlichen Entschlüsseln des motivisch Dargestellten, sondern Material, Farbe und Form betreffende Verknüpfungen werden hergestellt und Bedeutungszuweisungen erörtert, die auf dem subjektiven Erfahrungsbereich gründen. Die zunächst deskriptiv als Präsentation beschriebene Darstellung wird zur symbolischen Repräsentation spezifischer subjektiver Sinnkonstitutionen. Mit der subjektiv bedeutsamen Sinngenerierung entwickelt sich ein ernsthaftes Interesse am Werk, das auch bewirkt, daß die Kinder Erläuterungen der Lehrerin wißbegierig aufnehmen: Der in der Diskussion thematisierte Farbkontrast im Gespräch zu Jorns Gemälde wird beispielsweise als Begriff und damit verbunden als Erklärungsmodell von den Schülerinnen und Schülern im Laufe der weiteren Tage immer wieder in das Gespräch eingebracht. Ebenso ist ein zunehmend selbstsicheres und zielgerichtetes Wahrnehmen der Bildelemente zu verzeichnen, die Kinder stoßen selbst auf spezifische Farb- und Formgebungen nach der Seherfahrung der vorangegangenen Tage, begründen ihre Assoziationen zum Werk und reflektieren gemeinsam über intersubjektiv nachvollziehbare Bedeutungszuweisungen.

Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrer spontanen, unvoreingenommenen Art ideale Partner für das gemeinsame Gespräch, wenn das Ziel verfolgt wird, in der Diskussion den Problemhorizont zu einem künstlerischen Objekt zu erweitern, Fragelust zu wecken, eigenständiges Denken zu fördern und zu lernen, daß es keine eindeutigen Antworten und Erklärungen gibt. Zugleich bieten die offenen Fragen Anlaß, sich Kenntnisse eigenständig zu erwerben und somit zu einer Durchdringung von ästhetischer Erfahrung und Wissen zu gelangen. Die annähernde Sinnerschließung des im Bild vergegenwärtigten Sujets bedarf eines Instrumentariums, das die Schülerinnen und Schüler in Gesprächen und mit der ästhetischen Praxis lernen. Denn Bedeutung erhält das Kunstwerk erst, wenn eine Erfahrung bewirkt wird. Und je mehr persönlich bedeutungsvolle Erfahrungen in Verbindung mit dem künstlerischen Objekt stehen, um so mehr schätzen die Schülerinnen und Schüler das Kunstwerk. Zugleich wachsen mit den Bedeutungskontexten, die durch die ver-

bale und handelnde Auseinandersetzung entwickelt werden, das Interesse und die Motivation, sich mit Kunstwerken zu befassen.

Interesse am Phänomen

Mit den Erläuterungen der Kinder gegenüber Eltern und Freunden hinsichtlich der Kunstwerke wurden die in Gesprächen und mit der ästhetischen Praxis gewonnenen Erkenntnisse verbalisiert. Die Aussagen enthalten sowohl syntaktisch-semantische Hinweise, die die Einheit von Form und Inhalt betreffen, als auch Bedeutungsattributionen mit Verweischarakter. Darüber hinaus haben wir feststellen können, daß die Sechs- bis Elfjährigen auf ästhetischem Weg zu Erkenntnissen am Werk gelangt sind. Der unmittelbare, nichtsprachliche Zugang zum Werk drückt sich in spontanen empathischen Äußerungen aus. Dabei ist der kindliche Zugriff auf die bildnerische Wirklichkeit des Werks vorrangig ein Interesse am präsentierten Phänomen. Gleichwohl sehen die Kinder das Kunstwerk als Kommunikationsmittel, das etwas mitzuteilen hat, und versuchen, Bedeutung zu ermitteln. Besonders die Gespräche zu Durhams, Craggs und Goldsworthys Arbeiten zeigen das Bemühen der Schülerinnen und Schüler um die Beschreibung des Symbolcharakters der Plastiken in Bezug auf allgemeine soziale und ökologische Inhalte. Im Umgang mit gezielt ausgesuchten künstlerischen Artefakten können sukzessiv Einblicke in die Funktion von Kunst als Repräsentation erzielt werden.

Werkverstehen

Wir nähern uns der Fragestellung, was die Sechs- bis Elfjährigen an der Kunst verstehen, was daran nicht. Mit der ästhetischen Erfahrung am Kunstwerk steht das subjektiv Bedeutsame im Zentrum, das das Verständnis für Kunst auslöst. Für diese Erfahrung sind Kinder durchaus zugänglich. Nimmt man als Maßstab das semiotische Modell mit seinen unterschiedlichen ineinandergreifenden Ebenen, kann festgestellt werden, daß die Kinder das Vermögen besitzen, den semiotischen Dimensionen nachzugehen: Syntaktische Gegebenheiten, semantische Bezüge und Inhalte auf pragmatischer Ebene werden erkannt. Nur der Level des Begreifens ist bei den Kindern anders als bei Erwachsenen: Das am Werk Erkannte ist weniger umfassend und kenntnisreich, das Besondere wird kaum vom Allgemeinen unterschieden und umgekehrt, die kindliche Sichtweise läßt subjektive Blickwinkel und Analogien zu. Transzendenz, Symbolhaftigkeit und Komplexität eines Kunstwerks können nicht verbalisiert werden. Für die ästhetische Erfahrung am Werk spielen diese Einschränkungen jedoch keine Rolle. Einzig ein kritisches ästhetisches Urteil, das kunstwissenschaftlicher Fundierung bedarf, rekuriert auf diese Voraussetzungen. Ausgehend vom altersadäquaten Entwicklungsstand kann das Verstehen im Sinne eines persönlichen Zugewinns ein gewaltiger Lernschritt sein, denn das Maß potentiellen Verstehens ist nicht zu definieren: Ausgangspunkt des Verstehens ist immer der intrapersonelle Zustand des Subjekts. Relevant ist, daß die Kinder subjektive Erfahrungsgewinne erzielen – und diese lassen sich sowohl an ihren symbolischen Ausdrucksformen als auch an ihren sprachlichen Äußerungen ablesen.

Einige Werke zeitgenössischer Kunst lassen sich nur durch die Lebenserfahrungen des Erwachsenen erschließen. Künstlerische Themenbereiche, die außerhalb

des kindlichen Erfahrungshorizontes angesiedelt sind, wie z.B. kunstphilosophische Fragen oder Allegorienmalerei, sind wenig zur Vermittlung in der Grundschule geeignet. Ebenso können historische Codes von den Sechs- bis Elfjährigen genauso wenig entschlüsselt werden wie vom Kunstunverständigen – diese bedürfen der Erläuterung. Es ist mühsam, mit Grundschulkindern den Abstand zum historischen Geschehen zu überbrücken, da das Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler für zeitliche Dimensionen noch nicht sehr ausgeprägt ist. Jedoch bedeutet auch dieser Aspekt keine Minderung der potentiellen subjektiven ästhetischen Erfahrung am Werk. Er zielt dagegen auf die Entscheidung über die Bildauswahl, denn zu überlegen ist, inwieweit man dem Kunstwerk gerecht wird, wenn die Kenntnis der historischen Wirklichkeit und der Funktion von Kunst als Voraussetzung zum Erfassen des Inhalts notwendig ist. Die Frage nach der Werkauswahl muß sich vielmehr auf das Potential richten, das die Erfahrung am Kunstwerk für die Entwicklung des Kindes bietet.

Ausgehend von subjektiven Anknüpfungspunkten, hat sich gezeigt, daß Sechs- bis Elfjährige nicht nur über vielfältige ästhetische Fähigkeiten zur Kunstrezeption und -produktion verfügen, sondern auch damit verbunden zu spezifischen Erkenntnisgewinnen gelangen, die sich besonders in den Schülerarbeiten zeigen. Dies nicht zuletzt, weil sich die Interessen der Kinder mit den zu vermittelnden Inhalten produktiv überschneiden. Die interessen- und daran anknüpfend erkenntnisleitenden Faktoren wurden im vorangegangenen Kapitel 3.2 hervorgehoben und im Hinblick auf die kindlichen Individuierungsprozesse beleuchtet. Diese Elemente der potentiellen *Phantasiebildung*, des *Materialreizes*, des *Motivbezugs*, der *Handlungsagenzien*, *Lebensweltbezüge* und *Differenzerfahrungen* gelten darüber hinaus als Kriterien, die ebenso auf den Verstehensprozeß am Werk wirken. Denn ohne eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem Kunstwerk, die u. a. aufgrund dieser Kriterien möglich ist, ist auch das Verstehen blockiert. Das Verstehen entwickelt sich an den Bezügen, die die Kinder zum Werk herstellen. Werden die kindlichen ästhetischen Bedürfnisse mit fachspezifischen Vermittlungsinhalten verbunden, können die Reflexionsbewegungen im Verstehensprozeß gefördert werden, und eine geistige Auseinandersetzung mit dem Werk wird forciert.

Die Werkauswahl, an der die empirischen Befunde gewonnen wurden, orientierte sich an den genannten Kategorien. Diese ließen sich vermutlich um weitere Aspekte ergänzen und differenzieren, wenn andere Kunstformen wie kinetische Kunst, Performances, Klangobjekte usw. einbezogen würden. In diesem Rahmen konnten nur wenige Beispiele exemplarisch erforscht werden. Möglicherweise würden sich auch zusätzliche Kategorien ergeben, wenn die Kinder die Anmutungsqualität des Originals erlebt hätten. Doch dies ist im Schulalltag leider nur selten zu organisieren und bedürfte überdies einer eigenen Untersuchung. Bedingung dieser empirischen Forschung war, sich alltagspraktisch an den Handlungskontexten und -problemen regulären Kunstunterrichts in der Primarstufe zu orientieren.

3.4 Zusammenfassung der Auswertung und Ergebnisse

Mit der Auswertung der empirischen Untersuchung können einige Thesen, die sich besonders mit der theoretischen Untersuchung des ästhetischen Weiterlebens von Grundschulkindern ergeben haben, differenziert werden: Es werden Aussagen zum ästhetischen Verhalten der Kinder getroffen, und ihr Vermögen zum ästhetischen Erleben wird dargelegt. Die Ergebnisse der empirischen Forschung richten sich auch auf die mit Teil I, Kap. 1, aufgeworfenen Fragen nach den bildnerischen Präferenzen von Sechs- bis Elfjährigen und ihren Rezeptionsfähigkeiten hinsichtlich zeitgenössischer Kunst. Wesentliche Erkenntnisse, die in bezug auf die motivationsstiftenden Faktoren im ästhetischen Prozeß gewonnen werden konnten, werden zusammengefaßt und hinsichtlich der kindlichen Zugänge zur Kunst erörtert. Daß der Dialog mit spezifischer Gegenwartskunst persönlichkeitsbildende Aspekte beinhaltet, kann zum Teil an den Schülerarbeiten nachgewiesen werden, zum Teil lassen sich aus der Schülerbeobachtung Rückschlüsse auf identitätsstiftende Prozesse schließen. Eindeutig läßt sich belegen, daß die ästhetisch-praktische Begegnung mit Kunstformen, die den technischen Realisierungsformen der Sechs- bis Elfjährigen entspricht, sowohl das symbolische Ausdrucksrepertoire der Schülerinnen und Schüler erweitert als auch Raum für subjektiven Ausdruck gewährt. Das genuine Interesse am Verstehen und Deuten wird nochmals beleuchtet, und die Kategorien für die Werkauswahl vorliegender Untersuchung werden hinsichtlich ihrer fachlichen Eignung befragt.

Ästhetisches Verhalten

Insbesondere die schriftliche Befragung hat gezeigt: Die Schülerinnen und Schüler erleben ihr ästhetisches Fühlen, Denken und Handeln als ganzheitlichen Prozeß; vor allem die Erst- und Zweitkläßler unterscheiden in ihren Antworten zur Frage nach besonderen Handlungspräferenzen nicht zwischen Materialreizen, Verfahren, Motiv und Thema bzw. auch nicht zwischen ihrem ästhetischen Tun und dem Ergebnis dieses Prozesses, sondern setzen die den ästhetischen Prozeß determinierenden Faktoren gleich. Die verschiedenen, eng miteinander verwobenen Erfahrungsqualitäten sind für die Schülerinnen und Schüler unlösbar verbunden und können sprachlich nicht getrennt voneinander dargestellt werden. Mit zunehmendem Alter wächst die Fähigkeit, differenzierter zwischen dem Interesse an Produktionsverfahren, Materialien oder Inhalten zu unterscheiden.

Als signifikant für den ästhetischen Prozeß ist die große Intensität im Tun und das holistische Beteiligtsein festzustellen, ausgelöst durch die ästhetische Erfahrung am Werk und den Aufforderungscharakter von Materialien und Produktionsverfahren. Mit den theoretischen Ausführungen zum ästhetischen Verhalten im kindlichen Spiel konnte bereits eine besondere, mit der Spielfähigkeit einhergehende Dispositioniertheit in der mittleren Kindheit für intensive ästhetische Prozesse festgestellt werden, die den Interessen und Bedürfnissen dieser Altersgruppe entsprechen. Die empirischen Befunde zeigen, daß sich die Kinder in großem Ausmaß auf die ästhe-

tischen Prozesse einlassen. Dabei bindet der Prozeßcharakter im ästhetischen Tun die Konzentration und Aufmerksamkeit der Kinder und zwingt zur intensiven Beschäftigung mit sich, dem Thema und dem Kunstwerk. Die spezifische Empfänglichkeit von Grundschulkindern für ästhetische Erfahrungen aufgrund entwicklungsbedingter Voraussetzungen konnte empirisch bestätigt werden. Im Umgang mit ausgewählten aktuellen Kunstwerken wird das ästhetische Verhalten der Kinder ausgebildet und gefördert. Das intensive Befaßtsein mit symbolischen Ausdrucksformen – im Produktions- wie im Rezeptionsprozeß – trägt zum Erwerb ästhetischer Kompetenz bei. Die Ausbildung ästhetischer Erkenntnisweisen im Dialog mit Kunst stärkt die ästhetische Dimension anthropologisch fundierten Verhaltens.

Ästhetische Erlebnisfähigkeit

Die Aussagen der Kinder in der schriftlichen Befragung rekurren zum Teil direkt, oftmals indirekt auf die am Kunstwerk gewonnene ästhetische Erfahrung, obgleich die Fragen auf die Erfahrungen im ästhetisch-praktischen Prozeß gerichtet sind. Damit wird deutlich, daß die Beschäftigung mit dem künstlerischen Objekt ebenfalls konstituierender Bestandteil des ästhetischen Handelns ist. Dies ließ sich auch an den Schülerarbeiten ablesen. Die Erfahrung am Kunstwerk stößt nicht nur die ästhetische Praxis an, sondern geht in die präsentativ-symbolischen Äußerungen ein. Damit ist belegt, daß ästhetische Erfahrungen am jeweiligen Kunstwerk gewonnen werden, denn ohne diese ästhetische Erfahrung würden sich die Schülerinnen und Schüler weder auf das eine oder andere künstlerische Objekt in ihren Aussagen beziehen, obgleich gar nicht danach gefragt war, noch würden sich syntaktische Entsprechungen in den kindlichen Produkten zeigen. Das ästhetische Erleben erweist sich sowohl in der ästhetischen Produktion mit Bezug auf ein Kunstwerk als auch in den Gesprächen und schriftlichen Äußerungen zum ästhetischen Prozeß.

Den vorrangig auf normativen Theorien der kognitiven Entwicklungspsychologie beruhenden Vorbehalten gegenüber der Vermittlung von Gegenwartskunst in der Primarstufe setzen die empirischen Befunde vielfältige ästhetische Fähigkeiten der Sechs- bis Elfjährigen im Umgang mit zeitgenössischer Kunst entgegen, die teils verbal in Gesprächen und der schriftlichen Befragung, teils nichtsprachlich, präsentativ in den bildnerischen Artikulationen der Kinder sowie im ästhetischen Verhalten beobachtbar zum Ausdruck kommen. Auch die angeblich fehlende ästhetische Sensitivität für künstlerische Objekte ist keineswegs festzustellen: Die Kinder reagieren äußerst sensibel auf die Kunstwerke, sie nehmen syntaktisch-semantische Bezüge detailreich wahr und zeigen größtes Interesse an inhaltlichen Aspekten. Speziell die Ausdrucksformen der Schülerarbeiten belegen das besondere Vermögen der Kinder zur ästhetischen Erkenntnis, die mit dem ästhetischen Erleben einhergeht: Sie zeigen von der Sprache unabhängiges Erkennen durch die bildnerische Transformation des ästhetisch Erfahrenen in die eigene Arbeit.

Ästhetische Präferenzen

Ebenso wie die ästhetische Erfahrung am Kunstwerk die ästhetische Praxis der Kinder beeinflusst, geht die ästhetische Erfahrung, die die Kinder im Umgang mit Mate-

rialien und Themen, Verfahren und der schrittweisen Gestaltfindung gewinnen, in den Rezeptionsprozeß ein und wirkt auf die Erfahrung am Werk. Im Zusammenschluß von Produktion, Rezeption und Reflexion ergeben sich Werkpräferenzen für die Kinder, die am ganzheitlichen Erleben des ästhetischen Prozesses orientiert sind. Die eingehende Beschäftigung mit einem Werk korreliert positiv mit der kindlichen Präferenzentscheidung für ein Kunstobjekt: Je intensiver die Beschäftigung mit einem Werk war, desto intensiver ist das ästhetische Erlebnis, und die Intensität des ästhetischen Erlebnisses bestimmt die Vorliebe für ein Werk.

Die Beurteilungskriterien der Sechs- bis Elfjährigen hinsichtlich ihrer bevorzugten Werke resultieren hauptsächlich aus dem ästhetisch-praktischen Umgang mit dem Kunstwerk. Dabei orientieren sich die kindlichen Vorlieben an individuellen Interessen (Materialien, Themen, Tätigkeiten), die sich mit zunehmendem Alter z. B. in Richtung auf komplexere soziale und ökologische Zusammenhänge inhaltlich erweitern. Obgleich sich in den Aussagen der älteren Schülerinnen und Schüler das Bemühen um werkimmanente Beurteilungsmaßstäbe zeigt, korrespondieren die Vorlieben eindeutig mit den subjektiv bedeutsamen Erfahrungen aus der ästhetischen Praxis. Damit wird deutlich, daß die mit der Kunstrezeption verbundene ästhetische Praxis in entscheidendem Maße auf die kindlichen Präferenzen wirkt.

Entgegen der vorherrschenden Annahme, Sechs- bis Elfjährige bevorzugten gegenständliche, erscheinungsnahe Darstellungen kann festgehalten werden, daß weitaus vielfältigere Aspekte die Kinder zur Auseinandersetzung mit Kunst animieren: Die Schülerinnen und Schüler sind affiziert von motivischen Bezügen, die innerpsychische Verfaßtheiten berühren, von stofflichen Eigenschaften und Produktionsverfahren, vom Phantasiespiel und der Freude am gelungenen Ergebnis, sie mögen die Zusammenarbeit, den Wissenserwerb, die Auseinandersetzung mit Themen ihres Lebensumfeldes und das Ungewöhnliche, Fremde, das Spannung erzeugt und Neugierde weckt. Die empirischen Befunde untermauern die bereits theoretisch entwickelten Annahmen, daß bei der Begegnung mit Gegenwartskunst auch solche subjektiven Bezüge zur kindlichen Lebenswelt hergestellt werden können, die keineswegs an erscheinungsgetreue Gegenständlichkeit in der Darstellung gekoppelt sind. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sich die ästhetische Praxis während der Projektwoche an den ästhetischen Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert.

Zugänge zur Kunst

Wirklichkeitsgetreue Darstellungsweisen, klare Bildaufteilung, narratives Bildgeschehen, einfache Kompositionen und Überschaubarkeit sind immer wieder genannte Kriterien zur Bildauswahl für den Umgang mit Kunstwerken in der Primarstufe (vgl. z. B. Hinkel 1980, Aissen-Crewett 1992, S. 109f.). Diese werden durch die empirischen Befunde zwar nicht suspendiert, doch es wird deutlich, daß insbesondere in Verbindung mit ästhetischer Praxis weitere Kriterien Gültigkeit besitzen, die zum Dialog mit Gegenwartskunst ebenso motivieren. Neben *narrativen Strukturen* sind dies der *Reiz des Phantastischen*, *Materialvalenzen*, *Handlungssagenzien*, *Lebensweltbezüge* und *Differenzerfahrungen* (vgl. Teil III, Kap. 3.2.3–3.2.8). Die genannten Kategorien bestimmten die Werkauswahl für die empirische Untersuchung (Teil II, Kap. 5). Die Auswertung des empirischen Materials

bestätigt nicht nur eine fachlich geeignete Werkauswahl, die die Kinder zur Auseinandersetzung mit dem jeweiligen künstlerischen Objekt anstiftet, sondern läßt darüber hinaus erkennen, daß u. a. diesen motivationsbildenden Faktoren ein spezifischer Stellenwert im Produktionsprozeß wie im Verstehensprozeß am Werk zukommt, da sich Deutungskonstitutionen im Gespräch und ebenso im ästhetisch-praktischen Dialog ergeben. Zusätzlich können als weitere didaktisch relevante Auswahlkriterien die Vielzahl und die Bedeutung der Bezüge festgestellt werden, die die Schülerinnen und Schüler zum Werk herstellen können (Teil III, Kap. 3.2.1). Die mit dieser Arbeit entwickelten Kriterien sind in mehrfacher Hinsicht relevant: sowohl für die Werkauswahl als auch als Motor für den individuellen ästhetischen Prozeß sowie für das Werkverstehen.

Die Schülerinnen und Schüler vertreten zwar die Auffassung, Kunst habe wirklichkeitsgetreu abzubilden, doch diese ist besonders bei Erst- und Zweitkläßlern noch nicht so weit festgeschrieben, daß sie sich auf das Rezeptionsverhalten auswirkt: Die Kinder sind an verschiedensten Phänomenen interessiert. Bleiben die Schülerinnen und Schüler gedanklich vor allem mit den Bildgegenständen verhaftet, wird möglicherweise sogar der Zugang zum spezifisch Künstlerischen behindert (Teil III, Kap. 3.2.6). Die anfangs von den Schülerinnen und Schülern genannten Vorurteile hinsichtlich moderner Kunst (Kritzeln-Krotzeln) kommen in keiner Weise zum Tragen. Die Lerngruppe zeigt sich erwartungsvoll, in das sinnstiftende Gespräch einzusteigen, und gespannt, wie sich die praktische Umsetzung gestalten könnte. Insofern kommt dem Kunstwerk über seine vielschichtige, symbolische Repräsentation hinaus ein weiterer Reiz zu: Es stiftet Handlungsimpulse durch das Rekonstruieren spezifischer Gestaltungsabläufe und die Verwendung von Materialien, die ihrerseits hohen Aufforderungscharakter vorweisen.

Zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler beziehen sich häufig auf die Themen unserer Lebenswelt (z. B. Spoerri, Picasso), beschäftigen sich mit sozialen und ökologischen Fragen (etwa Cragg, Goldsworthy) usw.; sie befassen sich also u. a. mit Inhalten, die auch für Kinder im Grundschulalter von großem Interesse sind, weil sie ihre Lebenssituation betreffen. Für den Vermittlungsprozeß ist wesentlich, daß künstlerisch bearbeitete Themen ausgewählt werden, die für die Kinder auf ihrer Entwicklungsstufe *bedeutsam* sind, die dem ästhetischen Vermögen der Kinder in Produktion und Rezeption entsprechen und die bestimmte Freiräume im ästhetischen Prozeß bieten. Inhalte, die sich der Lebenserfahrung der Kinder völlig entziehen, sind kaum für die Vermittlung geeignet. Werkauswahl, Aufgabenstellung und Materialvorgaben sollten die Funktion haben, erkenntnisleitend zu wirken.

Persönlichkeitsbildende Aspekte

Mit den Analysen einiger Schülerarbeiten konnte nachgewiesen werden, daß die Erfahrung am Kunstwerk phantasiebildend wirkt: Die ungewohnten visuellen Eindrücke zeitgenössischer Kunst beeinflussen fruchtbar die Imaginationsfähigkeit, da die psycho-dynamische Funktion der Umbildung von Erfahrungsmomenten angeregt wird. Dies zeigt sich in den vielfältigen bildnerischen Lösungen und differenzierten Ausdrucksformen der Kinder. Phantasietätigkeit und Einbildungskraft sind wesentliche Voraussetzungen der Symbolbildung. Der Dialog mit Gegenwarts-

kunst fördert phantasiebildende und imaginative Prozesse. Die Ausbildung des Symbolisierungsvermögens trägt zum Aufbau intrapersoneller Wirklichkeitskonstruktionen bei.

Synästhetische sinnliche Erfahrungen, die im Umgang mit den Gestaltungselementen und im Widerstand des Materials gewonnen werden, sind Voraussetzung für die Ausbildung von Wahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturen. Die empirischen Daten können zwar keinerlei Auskunft über Langzeitwirkungen im Umgang mit aktueller Kunst geben, gleichwohl belegen Beobachtungsausschnitte solche Verhaltensweisen. Es ist anzunehmen, daß mit dem authentischen Erfahrungsgewinn sozialisationsbedingte Entwicklungsdefizite ausgeglichen und die auf der sinnlichen Basis aufbauenden Denkstrukturen erweitert werden können. Darüber hinaus vermittelt das ästhetische Ergebnis zweifelsohne Kompetenzempfinden und Stolz über das aus eigenem Antrieb, mit Geschick und Überlegung Hergestellte und trägt dadurch zur Erhöhung des Selbstwertgefühls bzw. zur Identitätsbildung bei.

Ebensowenig, wie die internen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung erfaßt werden können, ist es möglich, den allgemeinbildenden – und pädagogische Prozesse generell fundierenden – Implikationen nachzugehen, die im Zusammenhang mit der Vermittlung von zeitgenössischer Kunst immer wieder betont werden. Dies bedürfte einer anderen Untersuchung.

Ausdrucksrepertoires erweitern

Da für die zeitgenössische Kunst oftmals die Orientierung am wirklichkeitsgetreuen Vorbild entfällt, werden in der Bezugnahme auf solche Werke auch die kindlichen Bildfindungen unkonventioneller und die alterstypischen Schemata können sich um zusätzliche Repertoires erweitern. Darüber hinaus lernen die Schülerinnen und Schüler Ausdrucksmöglichkeiten kennen, die zwar strukturelle Analogien zum ästhetischen Verhalten im Spiel aufweisen (Turmbau, Sammeln/Ordnen, Gestalten mit Naturmaterialien etc.), die jetzt aber bewußt als Gestaltungsmittel erfahren und auch als solche verbalisiert werden.

Der spezifische Aufforderungscharakter unterschiedlicher stofflicher Eigenschaften, die häufig vielfältig kombiniert in künstlerischen Objekten zeitgenössischer Kunst zu finden sind, regt zu aktiv entdeckendem Handeln an und fördert durch die Antizipation möglicher Gestaltungskompositionen und Materialkombinationen ästhetisch strukturierendes, symbolisches Handeln. Der Umgang mit Naturstoffen schärft die Aufmerksamkeit für die Natur. Überdies ermutigen die künstlerischen Anregungen zum Erproben von gestalterischen Lösungen, die für die Schülerinnen und Schüler originell und kreativ sind.

Das Ausdrucksrepertoire der Kinder vergrößert sich zunehmend mit der Aneignung von verschiedenen ästhetischen Konzeptionen, weil gestalterische Anregungen, die mit den symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder korrespondieren, in das eigene Repertoire eingebunden werden. Zugleich erlaubt das Nachvollziehen von Produktionsverfahren Einblicke in den inneren Aufbau eines Kunstwerks. Abschließende Gespräche über jene Werke, mit denen die Kinder sich beschäftigt haben, zeigen, daß das ästhetisch-praktische Tun auch Reflexionen über die kennengelernten Kunstobjekte auslöst.

Mitteilung und Ausdruck

Obleich die themengebundenen ästhetisch-praktischen Arbeiten der Kinder syntaktische Elemente der kennengelernten Werke aufgreifen, werden individuelle Mitteilungen ausgedrückt. Der Dialog mit aktueller Kunst wirkt anregend für die subjektiven Ausdrucksformen, er verhindert jedoch nicht, jenem Mitteilungsbedürfnis gerecht zu werden, das genuin der bildnerischen Tätigkeit innewohnt. Mit der präsentativ-symbolischen Äußerung besteht ein unmittelbarer Bezug zur Innenwelt des Kindes als etwa in sprachlichen Artikulationen. Dieser Aspekt kommt auch im Dialog mit Kunstwerken zur Geltung, wenn genügend Offenheit im Umgang mit dem Werk besteht.

Die ästhetischen Produkte der Kinder, die während der Projektwoche entstanden sind, zeigen im Gegensatz zu den oftmals stereotypen Gestaltungsarbeiten des Primarstufenunterrichts, daß jede Arbeit eine ästhetische Formulierung des Subjekts ist, die auf dessen psychischer Verfaßtheit und Befindlichkeit beruht. Anhand der figurativen Objekte, die zu den Werken von Durham und Picasso hergestellt wurden, ist zu sehen, daß das ästhetisch-praktische Tun auch im Umgang mit Kunstwerken die Möglichkeit birgt, ein alternatives Bild vom Selbst – probeweise – zu entwerfen. Mit der ästhetischen Objektivierung kann das Selbstverständnis betrachtet und reflektiert werden. Die ästhetische Stellungnahme zu einem *persönlich bedeutungsvollen* Thema trägt dazu bei, die eigene Position zu entwickeln und zu konturieren. Freilich können die Kinder diese komplexen Prozesse nicht vollständig verbalisieren, doch der intensive Austausch untereinander über die verschiedenen Schülerarbeiten machte deutlich, daß die verschiedenen bildnerischen Interpretationen und Aussagen mit größtem Interesse verfolgt werden. Insofern fördert die Beschäftigung mit Kunst die kindliche Entwicklung, denn sie gibt Anregung, das Anderssein zu erproben und mit dem bildnerischen Produkt zur Disposition zu stellen.

Allerdings führt die bloße Konfrontation mit ausgewählten künstlerischen Objekten keineswegs zwangsläufig zu selbstbildender Auseinandersetzung: Erst wenn ein Zugang initiiert ist und eine intensive Beschäftigung u. a. durch anleitende Vermittlung stattfindet, tritt die reflexionsaktivierende Funktion der Kunst ein.

Verstehen, Deuten, Sinnstiften

Genauso wie die zur Disposition gestellten bildnerischen Artikulationen können die verbalen Deutungsbewegungen der Kinder Anlaß zur Kommunikation und Debatte sein. Nicht nur der gestalterische Ausdruck entwickelt sich im Dialog mit Kunstwerken, sondern auch das Deuten und Sinnstiften sowie das Erkennen, daß die Bedeutungskonstitution von formalen Elementen abhängt. Symbole zu verstehen kann und muß geübt werden, kulturell tradierte Muster der Bedeutungsübertragung werden kennengelernt etc. Die Schülerinnen und Schüler nutzen die während der Projektwoche im Umgang mit den verschiedenen Werken gewonnenen Erkenntnisse und Informationen für das Verstehen der weiteren künstlerischen Objekte und lernen, daß die Interpretation und Deutung eines Werks nicht beliebig ist, sondern am Werk selbst nachweisbar sein muß.

Ungewöhnliche Darstellungsformen von Themen, die Sechs- bis Elfjährige berühren und beschäftigen, zwingen zum Nachdenken. Insbesondere der oftmals

mit aktueller Kunst geforderte Blickwechsel auf bestimmte Bildgegenstände und Produktionsverfahren führt nicht nur zu Wahrnehmungsdifferenzierungen und damit zur Intensivierung der Selbst-Umwelt-Beziehung, sondern auch zur Erweiterung von Sinnkontexten des Kunstwerks. Die Annäherung an mögliche Sinnkontexte eines Kunstwerks findet durch das eigentätige Erschließen von Bedeutungsschichten statt. Je intensiver die gedankliche, emotionale und handelnde Auseinandersetzung mit einem Werk ist, um so mehr wächst die Bedeutung des künstlerischen Objekts für das Kind: Sinnkontexte entwickeln sich mit dem Entfalten von Bedeutungsebenen. Das Verstehen steigert sich kumulativ mit den Reflexionsbewegungen im verbalen und ästhetisch-praktischen Dialog mit dem künstlerischen Objekt.

Dabei ist der Maßstab des Verstehens nicht das Verstehen des Kunsthistorikers, sondern das Verstehen, das für diese Altersgruppe adäquat ist. Die Sechs- bis Elfjährigen erfassen die vielschichtigen Ebenen des Artefakts auf ihrem altersadäquaten Level. Eine kritische Einschätzung der künstlerischen Qualität können sie nicht leisten. Das hierfür u. a. nötige Repertoire an Bildvergleichen muß kontinuierlich aufgebaut werden. Abstraktionsfähigkeit muß entwickelt werden. Wesentlich ist jedoch das Vermögen zur ästhetischen Erfahrung und die Bereicherung durch subjektiv bedeutsame Erkenntnisgewinne. Die empirischen Befunde belegen, daß Verstehensprozesse bei den Kindern in Gang gesetzt und ästhetische Erkenntnisse gewonnen werden können. Zudem ist die Suche nach Sinn eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, der sie mit Neugierde und Interesse folgen.

Werkauswahl

Die dargestellten ästhetischen Erfahrungen und Erkenntnisse, die die Kinder gewinnen können, die persönlichkeitsbildenden Aspekte, die mit der Kunstbegegnung einhergehen, ästhetische Präferenzen der Kinder, Zugänge zur Kunst, die Möglichkeit, das Ausdrucks- und Deutungsrepertoire zu erweitern, Verstehensprozesse, die sich entwickeln, – alles das hängt entscheidend von der Auswahl der Kunstwerke ab, die in den Unterricht einbezogen werden. Mit den empirischen Befunden können die Begründungen für die fachliche Eignung spezifischer Kunst ergänzt und erweitert werden.

Die altersgemäße Eignung von Kunstwerken hängt nicht nur von der Anmutung des Artefakts für die Kinder ab, sondern von verschiedenen Faktoren, die den Umgang damit determinieren: Produktionsweisen, Materialvorgaben, Themenfelder und Erfahrungschancen, die als Kriterien didaktischer Entscheidungen berücksichtigt werden müssen. Eine besondere fachliche Eignung im Unterricht kommt Kunstwerken zu, die einen subjektiven Zugang möglich machen und bei denen sich Schülerinteressen und Vermittlungsintention verbinden. Je mehr Bezüge die Kinder zum Werk herstellen können, desto intensiver entwickelt sich die Auseinandersetzung. Künstlerische Objekte, die für die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Kategorien ‚Phantasietätigkeit‘, ‚Materialvalenzen‘, ‚Handlungsagenden‘, ‚narrative Strukturen‘, ‚Lebensweltbezüge‘ und ‚Differenzerfahrung‘ sinnvolle Anknüpfungspunkte zur Auseinandersetzung bieten, können erkenntnisleitend in Rezeption, Produktion und Reflexion wirken.

Die genannten Bildungschancen sind keineswegs allein mit der Vermittlung von zeitgenössischer Kunst verbunden. Einige Aspekte können ebenso mit der Erfahrung an historischer Kunst relevant werden. Doch aus verschiedenen Gründen bietet sich der Zugang zu Gegenwartskunst, die sich auf die genannten Auswahlkriterien beziehen läßt, für Grundschulkinder eigens an:

- Die Materialreize, Handlungsimpulse und Lebensweltbezüge zeitgenössischer Kunst stiften in besonderer Weise zur Beschäftigung mit Kunst an und kommen für die Vermittlung vor allem in Frage, wenn sie mit entwicklungspsychologisch relevantem ästhetischen Verhalten korrespondieren.
- Das ästhetisch-praktische Nachvollziehen von spezifischen Produktionsverfahren, die das Ausdrucksrepertoire der Kinder erweitern, entspricht bei einigen Ausprägungen von Gegenwartskunst eher den technischen Realisierungsmöglichkeiten der Grundschülerinnen und -schüler als erscheinungsnahe Darstellungsweisen beispielsweise historischer Kunst, die in hohem Maße handwerkliches Können erfordern.
- Bei einigen künstlerischen Objekten aktueller Kunst entfällt die Schwierigkeit, daß die Kinder sich am narrativen Gegenstand festhalten und darüber hinaus kein Interesse für weitere kunstspezifische Erkenntnisgewinne besteht. Dies ist häufig dann der Fall, wenn die Beziehung der Zeichen zum Motiv Anlaß zum Nachdenken geben und nicht durch erscheinungsnahe Abbildung als „erkannt“ abgehakt werden.
- Alltagsbezüge ermöglichen eher subjektive Zugänge und erfordern selten das Überbrücken des historischen Abstands und das Entschlüsseln komplizierter, geschichtlich gebundener Codes.

Mit den genannten Aspekten soll nicht behauptet werden, daß kein Zugang zu historischen Werken möglich sei bzw. daß Kinder durch die Beschäftigung mit historischer Kunst keine Erkenntnisse erlangen könnten. Die Motivationsfaktoren und die persönlichkeitsbildenden Erfahrungschancen im Umgang mit Kunst müssen jedoch im Zusammenhang didaktischer Entscheidungen an jedem einzelnen Werk exemplifiziert werden. Die Schülerinnen und Schüler lehnen ab, worin sie für sich keinen Sinn erkennen können. Lernen sie jedoch sukzessiv das Erschließen von persönlich bedeutsamen Erfahrungsfeldern, und wird ästhetische Erfahrung dabei geübt, werden auch andere Kunstwerke zunehmend Interesse finden, denen zuvor keine Bedeutung beigemessen werden konnte. Entwicklungsfortschritte, gedankliche Umstrukturierungen und Blickwechsel kommen durch einen äußeren Anreiz in Gang – zeitgenössische Kunst bietet eine Vielzahl solcher Anreize und ist insofern für eine erste Begegnung mit Bildender Kunst besonders geeignet. Neben einer sorgfältigen Werkauswahl sind Unterrichtsmethoden, Materialvorgaben und Aufgabenstellungen, die die ästhetischen Prozesse unterstützen, Voraussetzung eines fruchtbaren Dialogs.

Fazit

Die vorliegende Arbeit entfaltet jene Probleme, die sich mit der Vermittlung von aktueller Kunst in der Primarstufe verbinden. Theoretische Analysen zur Lebenswelt der Sechs- bis Elfjährigen heute sowie Ergebnisse entwicklungspsychologi-

scher Forschungen zum ästhetischen Verhalten von Grundschulkindern geben Aufschluß über das kindliche Vermögen zur ästhetischen Erfahrung von zeitgenössischer Kunst. Aus den qualitativ-empirischen Befunden konnten wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der motivationsstiftenden Faktoren im Umgang mit Gegenwartskunst gewonnen werden. Die vorangegangenen theoretischen Befunde wurden anhand dieser Forschungsergebnisse differenziert und erweitert. Das Thema „*Kinder und Kunst der Gegenwart*“ wurde aus verschiedenen Perspektiven grundlegend erarbeitet, und der Forschungsstand konnte um wesentliche Erkenntnisse bereichert werden: Die Untersuchung leistet einen Beitrag zum fachdidaktischen Diskurs über den produktiven und rezeptiven Umgang mit aktuellen Kunstwerken und reduziert das theoretische Defizit hinsichtlich der Kunsterfahrung mit Grundschulkindern. Die fachlichen Gründe, zeitgenössische Kunst auch in der Primarstufe zu vermitteln, wurden vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und mit Blick auf die Entwicklungsbedingungen der Sechs- bis Elfjährigen erörtert und geprüft sowie empirisch belegt. Als ein wesentliches Ergebnis kann festgehalten werden, daß entgegen weitverbreiteter fachlicher Bedenken die Vermittlung von und ein Zugang zu spezifischer Gegenwartskunst mit Grundschulkindern in altersadäquaten und handlungsorientierten Unterrichtsprozessen möglich ist. Ein solcher Umgang mit zeitgenössischen Kunstwerken ist als *eine* Praxisperspektive für den Kunstunterricht der Grundschule zu resümieren.

Offene Fragen betreffen vor allem die Bildungspotentiale, die sich mit der Kunstbegegnung verbinden (Toleranz, Ichstärke, Offenheit etc.), und das anhaltende Interesse an Kunst. Nur Langzeitbeobachtungen könnten evtl. darüber Auskunft geben. Einer eingehenden Untersuchung bedürften auch die verschiedenen didaktischen Determinanten wie z. B. die Rolle der Lehrenden im Vermittlungsprozeß oder der Einfluß von Materialvorgaben als Faktoren, die den ästhetischen Prozeß steuern. Zu weiteren Erkenntnissen für eine grundschulspezifische Kunstpädagogik könnte die Vermittlung von Kunstwerken führen, die in diese Befunde keinen Eingang gefunden haben: u. a. kinetische Objekte, Performance, spezielle historische Kunst. Eine weitere Forschungsperspektive verbindet sich mit der Beobachtung, daß Kinder in manchen Phasen ästhetischer Praxis in keiner Weise am Ergebnis ihres Tuns interessiert sind, d. h. weder am Motiv, noch an Mitteilung und Ausdruck, sondern allein an der ästhetischen Handlung: Damit ist die kommunikative Funktion bildnerischen Ausdrucks möglicherweise zu relativieren.

Teil IV

Ausblick: Wege zur Vermittlung – Dialoge initiieren und inszenieren

Die vorangegangenen Ausführungen begründen aus verschiedenen Perspektiven den Umgang mit spezifischen Kunstformen – mit dem Ziel einer fachdidaktischen Legitimation für den Unterricht in der Grundschule. Um die Fragestellung zu fokussieren, mußten die vielfältigen methodischen Vermittlungsmöglichkeiten, die in besonderem Maße den Zugang zur Bildenden Kunst eröffnen können, ausgeklammert bleiben. Gewiß ist jedoch, daß ästhetische Erfahrungsprozesse durch spezifische unterrichtsmethodische Anregungen in Gang gesetzt werden können, denn oftmals bedarf es eines besonderen Anstoßes, um den Dialog mit einem Werk anzuregen bzw. Offenheit für den Rezeptionsprozeß zu schaffen oder die ästhetische Produktion in bezug auf ein künstlerisches Objekt zu initiieren. Solche Impulse stehen in engem Verhältnis zu dem entsprechenden Werk oder noch konkreter: Sie zielen auf Einzelaspekte eines Kunstwerks, die zur Erfahrung gebracht werden sollen. Darüber hinaus müssen die mit dem rezeptiven und produktiven Dialog zwischen Subjekt und Werk einhergehenden ästhetischen Prozesse individuell begleitet und gefördert werden.

Das unterrichtsmethodische Vorgehen richtet sich einerseits auf die möglichen ästhetischen Erfahrungsprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie andererseits auf das Verstehen des spezifischen künstlerischen Objekts. Methodische Schritte können infolgedessen ausschließlich hinsichtlich eines bestimmten Werks entwickelt werden (Teil IV, Kap. 1). Vor diesem Hintergrund ist die Darstellung verschiedener Vermittlungswege lediglich exemplarisch möglich.

Im folgenden Ausblick auf grundschulspezifische Vermittlungsmethoden zeitgenössischer Kunst werden insbesondere zwei Schwerpunkte verfolgt: Im zweiten Kapitel zeigen fünf Beispiele, wie Kinder eines zweiten Schuljahres für spezifische ästhetische Phänomene sensibilisiert werden können. Im Vordergrund stehen dabei die unterrichtlich inszenierten *Einstiegssituationen*, die einen ersten Zugang zum Werk eröffnen sollen. Das altersgemäße methodische Vorgehen, das in Verbindung zur Spezifik des jeweiligen Werks entwickelt worden ist, wird besonders hervorgehoben. Auf die ausführliche Darstellung des Unterrichtsgeschehens, der erfolgreichen ästhetischen Prozesse, der Unterrichtsbedingungen und -ziele wird verzichtet. Das dritte Kapitel dokumentiert verschiedene methodische Zugänge zu einer Werkgruppe der Künstlerin Magdalena Abakanowicz im vierten Schuljahr. Ausgehend von unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen der figürlichen Objekte werden mit diversen *altersgemäßen Zugriffsweisen* spezifische Bedeutungsfelder offengelegt und erfahrbar gemacht.

Für die erwähnten Beispiele werden die mit der Kunstbegegnung verknüpften ästhetischen Erfahrungschancen, subjektbildenden Momente und fachlichen Begründungen für die Werkauswahl und den Unterrichtsprozeß nicht mehr explizit erwähnt, da sich der Blick auf die jeweiligen Vermittlungsmethoden richtet.

1 Vom Freisetzen ästhetischer Erfahrungen

Durch Anmutung allein erschließt sich ein Kunstwerk nicht. Ästhetische Erfahrung rekurriert zwar auf die Sinnesempfindung, bedarf aber darüber hinaus der kognitiven wie der symbolisch-anschaulichen Strukturierung und Einordnung in das individuelle Erfahrungsspektrum. Persönliche Betroffenheit im Umgang mit Kunstwerken erweist sich im subjektiven Attribuieren und Umbilden von Bedeutung, das sich auf der Basis biographisch verankerter Erfahrungsstrukturen vollzieht. Sowohl die Identifikation mit dem Wahrgenommenen als auch die Differenz zum Anderen kann zum Ausgangspunkt des Dialogs mit dem Artefakt werden. Die ästhetische Erkenntnis gründet auf der spezifischen Struktur des ästhetischen Stoffes, auf dem präsentativ-symbolisch organisierten Sinn und läßt sich nicht auf die kenntnisreiche Rekonstruktion beispielsweise von Bildgegenständen zurückführen (vgl. Teil I, Kap. 3).

Versteht man den Rezeptionsprozeß als Öffnung gegenüber dem Werk, als ein Sich-Einlassen auf den Erkenntnisgegenstand und damit verbunden auch als Öffnung gegenüber sich selbst, so heißt dies, daß der persönliche Zugang zum künstlerischen Objekt, der die ästhetische Erfahrung konstituiert, in besonderer Weise initiiert werden muß. Methodische Vorgehensweisen in Vermittlungsprozessen, die sich auf Verstehenszugänge richten, zielen in mehrfacher Hinsicht auf das Freisetzen ästhetischer Erfahrung (vgl. Jauß 1996, S. 21 ff.): Im Rezeptionsprozeß sollen subjektive Bezüge und Assoziationen aktiviert werden, die die Bereitschaft für emotional-affektives Sich-Einlassen erhöhen. Die ästhetische Praxis gilt als ein Weg neben den persönlichkeitsbildenden Anteilen eigener bildnerischer Äußerung, ebenfalls den Dialog mit dem Werk anzuregen bzw. das am Werk Erfahrene in ästhetischer Weise gewahr werden zu lassen und zu reflektieren. Die sprachliche Kommunikation über das künstlerische Objekt trägt dazu bei, von der subjektiven Anmutung und dem persönlichen Angerührtsein zu intersubjektiver Bedeutungskonstitution zu gelangen, die im Gespräch am Bild belegt werden muß. Dabei erschließen sich die Mehrschichtigkeit und Vieldeutigkeit eines Artefakts im Bilden und Vernetzen von Sinnkontexten (vgl. Teil I, Kap. 3.2).

Unterrichtsmethodische Überlegungen zur Vermittlung eines bestimmten Kunstwerks setzen didaktische Entscheidungen zur Werkauswahl und die damit verbundene ästhetische Praxis voraus. Erst auf der Grundlage einer eingehenden Analyse des künstlerischen Objekts lassen sich weitere methodische Vorgehensweisen entlang der Frage entwickeln, welche fachlichen Erkenntnisse am Artefakt gewonnen werden sollen. Die Methode folgt der Eigenlogik der jeweiligen symbolischen Zeichensysteme in ihrer Materialität und Gestaltung, der Symbolhaftigkeit und den Übertragungsformen von Bedeutung mit dem Ziel, Aspekte eines Werks sichtbar zu machen. Methodisch planbar ist das Initiieren eines Zugangs zum Werk, planbar ist der Einstieg für die Begegnung mit dem künstlerischen Objekt, jedoch nicht die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler selbst, nicht der eigentliche subjektive Dialog, nicht die ästhetische Erfahrung am Werk, da die internen Prozesse immer einer Eigenleistung des Kindes bedürfen. Planbar ist der Anstoß, der dazu

beitragen kann, ästhetische Erkenntnisse zu gewinnen, planbar sind die Anregungen und Hilfestellungen, die ästhetische Prozesse freisetzen können, doch inwiefern das Kind diese Impulse aufnimmt und was daraus gemacht wird, liegt im Individuum begründet und entzieht sich der unterrichtlichen Steuerung. Themengebundene spielerische Zugangsweisen, die zum einen an Spielgewohnheiten und Lebensweltbezügen der Kinder anknüpfen, die zum anderen jedoch zugleich auf spezifische Gestaltungsmerkmale und Ausdrucksqualitäten eines bestimmten Kunstwerks hinweisen, sind in der Grundschule besonders geeignet, die ästhetische Erfahrung am künstlerischen Objekt anzustoßen.

Die Forderung nach sachgerechtem und altersgemäßem Umgang mit Gegenwartskunst bedeutet nicht nur, die Werkauswahl und die mit der Kunstbegegnung verbundene ästhetische Praxis zu begründen, sondern auch die Unterrichtsmethode sachangemessen zu entwickeln: Die Methode sollte zum ästhetischen Diskurs am Werk beitragen und zugleich spielerisch-lustvolle, phantasiegeleitete Zugänge zum Werk anbieten, deren Sinn die Schülerinnen und Schüler verstehen können.

Sinnkontexte und Verstehen

Hermeneutisches Verstehen bedeutet, Sinnkontexte zu entwickeln: Formale und inhaltliche Einzelheiten werden zusammengefügt, an der visuellen Erscheinung geprüft, Empfindungen und Assoziationen werden verglichen und an der formalen Struktur eines künstlerischen Objekts belegt, Informationen zu zeitgeschichtlichen und biographischen Hintergründen werden herangezogen etc. Mit dem emotionalen und gedanklichen Verschränken der Bedeutungskonstitutionen wächst das Verstehen als lebendiger, dynamischer Prozeß. Allerdings geht es dabei nicht um die Richtigkeit des Verstehens (Gadamer), sondern um eine Hermeneutik der Alterität (Jauß), die einen Rest Nichtverstehens impliziert (Teil I, Kap. 3.2).

Verstehensansätze sowie Momente des Nichtverstehens können methodisch inszeniert und didaktisch fruchtbar gemacht werden, indem sie die Selbstreflexion anregen und damit den Dialog mit dem Werk fördern. Je mehr Angebote zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einem Kunstobjekt die Schülerinnen und Schüler erhalten, desto mehr Sinnkontexte können erschlossen werden, denn neue Kontexte ergeben weitere Bedeutungshorizonte. Sinnverstehen konkretisiert sich durch die Verknüpfung mit subjektiven Erfahrungsvoraussetzungen, mit Wissen und Informationen. Zugleich entstehen mit der Kontextbildung neue Blickwinkel und Wahrnehmungen, die sich an den symbolischen Ausdrucksformen entfalten. Als methodisches Instrumentarium hermeneutischen Verstehens gelten die Selbstreflexion und die Reflexion des historischen Abstands. Letzteres entfällt im Umgang mit zeitgenössischer Kunst; die Reflexion des Selbst im Verhältnis zum Anderen kann mit Sechs- bis Elfjährigen auf vielfältige Weise entwickelt werden: Empathische Zugriffsweisen, spielerische Umsetzungen und ästhetisch-praktische Aufgabenstellungen, die emotionales, leibsinliches und geistiges Befäßtsein mit dem Werk provozieren, fördern ebenso die Selbstreflexion wie die sprachliche Kommunikation darüber. Jegliche Beschäftigung mit der Sinnkonstitution bedeutet eine Auseinandersetzung mit sich selbst, denn für den Dialog mit dem Anderen ist das Sich-seiner-selbst-bewußt-Werden notwendig.

Die Umstrukturierung des ästhetisch Empfundenen, beispielsweise in der ästhetischen Praxis, im spielerischen Nachstellen, im Darüber-Sprechen usw., bedeutet eine originäre kindliche Leistung, die in Verbindung mit subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit zur ästhetischen Erfahrung wird. Mit dem Anbieten exemplarischer Verfahrensweisen, sich dem Sinngehalt eines Kunstwerks anzunähern, soll der Zugang zur Bildenden Kunst nachhaltig eröffnet werden, denn ein Werk zu erschließen und zu deuten bedarf der Übung. Das Vertrautwerden mit dem eigenen Kulturgut heißt auch, sich selbst kennenzulernen und zu verstehen.

Entscheidend für das Interesse an bildnerischer Wirklichkeit ist der persönliche Zugang zum Kunstwerk, der bei der Anschauung im Zusammenspiel mit dem eigenen Lebensbezug hergestellt wird. Das Initiieren eines Dialogs, eines Frage- und Antwortspiels in hermeneutischem Sinn kann zum wesentlichen Motivationsfaktor für die Interaktion der Schülerinnen und Schüler mit dem Werk werden, wenn am Erfahrungshorizont der Kinder angeknüpft wird: Im Wechselprozeß von Eindrücken, Anregungen und Erfahrungen am Werk, Verstehensmomenten und Identifikationsprozessen, Widerstand, Irritation und Differenz, dem Erproben verschiedener Wahrnehmungsformen, ästhetisch-praktischer Umformulierung und Reflexion entsteht ein ästhetischer (sinnlicher, emotionaler und kognitiver) Diskurs, der sich mit der Intensität des Befaßtseins steigert. Voraussetzung ist die Bereitschaft, sich auf offene Wege einzulassen, Geist und Sinne anzustrengen sowie das Interesse zu haben, Bedeutungskontexte im Spiel der Reflexionstätigkeit zu entfalten. Die Spielfähigkeit und Offenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem, die Neugierde und der Wissensdurst von Grundschulkindern befördern die Reflexionstätigkeit und ermöglichen emotional-affektive, handelnde und gedankliche Sinnkonstitution. Das am Werk gefühlsmäßig, lebendig und präsentativ-symbolisch Aufgenommene muß nicht sogleich in Erkenntnis münden, sondern liegt als Erfahrung vor, die auch erst zu einem anderen Zeitpunkt in das Bewußtsein rücken kann.

Nichtsprachliche Zugänge

Die Spielfähigkeit und das spezifische ästhetische Vermögen der Sechs- bis Elfjährigen befähigen die Kinder, in einen produktiven ästhetischen Dialog mit Kunstwerken einzusteigen und Wege ästhetischer Erfahrung zu beschreiten, die außerhalb sprachlicher Vermittlung liegen. Der Bereitschaft von Grundschulkindern, sich auf ästhetische Prozesse und Erfahrungen einzulassen, kann mit Zugriffsweisen entsprochen werden, die mit ihren ästhetischen Erkenntnisfähigkeiten korrespondieren: Der ästhetische Modus von Erkenntnis erlaubt und erfordert Zugänge zur Kunst, die Wahrnehmungserlebnisse zunächst nicht durch sprachliche Operationalisierung einschränken. Nichtsprachliche Zugänge können mit dem ästhetischen Verhalten der Schülerinnen und Schüler korrelieren und damit symbolisch-anschauliches, imaginatives und phantasieftiftendes Denken anregen, das die ästhetische Erfahrung am Werk beflügelt. Freilich trägt das Verbalisieren und Kommunizieren zur Vertiefung des Werkverstehens bei, besonders wenn die Sinnkontexte mit dem Ziel intersubjektiver Übereinstimmung am Werk begründet werden, doch das ästhetische Erkennen als eigenständige Erkenntnisweise eröffnet dar-

über hinaus spezifische Erkenntnisgewinne, die auf die präsentative Struktur des ästhetischen Stoffes rekurren.

Aus der Beschreibung des ästhetischen Stoffes (Teil I, Kap. 3.1) geht hervor, daß das spezifisch Künstlerische, die Gestaltung, mit sprachlich-diskursiven Begriffen ohnehin nie vollständig erfaßt werden kann. Um Symbolhaftigkeit, Gestaltungsqualitäten und inhaltliche Aspekte eines Werks erfahrbar werden zu lassen, eignen sich deshalb in besonderer Weise synästhetische Methoden sowie empathische Zugänge zur Vermittlung in der Grundschule, die zusätzlich zu der entsprechenden Werkauswahl und den Materialangeboten den ästhetischen Prozeß motivieren. Nichtsprachliche, spielerische Aneignungsformen geben den Kindern Gelegenheit, mit ihren subjektiven Empfindungen und Erfahrungen in einen Dialog mit dem Werk einzutreten sowie die subjektive Betroffenheit und Auseinandersetzung zu steigern. Handlungsorientierte, kommunikationsstiftende Anstöße, die Identifikationsprozesse ermöglichen, können die Schülerinnen und Schüler für die Aufnahme von Kunst sensibilisieren sowie ästhetische Prozesse intensivieren und vertiefen. Phantasiegeleitetes Schauen und kontemplative Versenkung in die künstlerische Arbeit kann beispielsweise durch spielerische sinnliche Erfahrungen oder etwa durch den Umgang mit bestimmten Materialien spezifischer sinnlicher Qualität eingeleitet werden, um eine Beziehung zwischen Artefakt und Rezipient herzustellen. Das handelnde Vorgehen soll individuelle Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem künstlerischen Objekt anbieten, so daß die subjektiven Wahrnehmungsmuster, Erinnerungen und Gefühle, die in die Konstitution einer Werkbedeutung eingehen, geweckt und forciert werden. Eine aktive phantasievolle Teilnahme am Bild wird dadurch unterstützt.

2 Sensibilisieren für Gestaltungsqualitäten und ästhetische Prozesse

Im Vermittlungsprozeß ist der Akt der Annäherung an das Werk von besonderer Bedeutung: Einerseits sollen den Kindern Wege aufgezeigt werden, mit ihren Vorstellungen von Wirklichkeit, Träumen und Phantasien eine Verbindung zum Kunstwerk herzustellen, andererseits kann das Sensibilisieren der Kinder für spezifische Bedeutungszuweisungen zum Werkverständnis beitragen. Aktives Sich-Einlassen auf das Objekt kann gefördert werden: Ein kurzes Spiel, ein Gegenstand, eine Pose, eine Bewegung, Musik, ein Material etc. können bereits ausreichen, um einen Bezug zum Kunstwerk herzustellen und einen Dialog mit ihm einzuleiten, fortzusetzen oder zu intensivieren. Eine solche Sensibilisierung muß sowohl geeignet sein, ästhetische Prozesse bei den Kindern anzuregen als auch auf formale Bestände und Bildinhalte hinzuweisen, die die Wirkung des Werkes bestimmen.

In den folgenden Unterrichtsbeispielen mit Zweitkläßlern werden kinästhetische, haptische, akustische und visuelle Erfahrungsräume inszeniert, die für das In-Beziehung-Treten, für den Dialog mit dem Artefakt sensibilisieren sollen. Die sinnlich-ästhetische Erfahrung bildet die Basis für die weitere ästhetisch-praktische und sprachlich-kommunikative Beschäftigung mit dem Werk. Ausgehend von dem Interpretationspotential des jeweiligen Artefakts, werden Aneignungsmethoden vorgestellt, die, dem Erfahrungshorizont der Kinder angemessen, ein unmittelbar-affektives Verstehen über Identifikationsprozesse ermöglichen können.¹⁸³

2.1 Assoziieren und Collagieren zu Stuart Davis' „Something on the 8 Ball“, 1953/54

Das Gemälde von Stuart Davis (Abb. 79) zeigt eine bildnerische Konstruktion weltstädtischen Lebens, dargestellt durch Buchstaben und Zahlen, die im abstrakten Ensemble wie unvermittelt hereingetragene Wortfetzen, Zitate von Werbetafeln wirken. Die starke Farbigkeit läßt Leuchtreklamen assoziieren, die geschwungenen Formen könnten musikalische Klänge transportieren, die geometrischen Flächen mit ihren Durchblicken rufen Gedanken an Gebäude mit Fensterfronten, enge Straßen und Hochhäuser hervor. Das bewegte Gefüge evokativer Zeichen aus Schriftbildern, Ziffern, eckigen und runden Chiffren korrespondiert mit dem bewegten Rhythmus einer pulsierenden Stadt (vgl. Hunter 1988, S. 88).

Im beschriebenen Kompositionsgefüge wirken u. a. bestimmte Formelemente als spezifische Bedeutungsträger. Dieser Aspekt, Formsprache als sinnstiftendes Gestaltungskriterium zu erkennen und anzuwenden, soll den Schülerinnen und Schülern zur Erfahrung gebracht werden.

Ausgehend von den formalen Gegebenheiten des Werkes und dem besprochenen inhaltlichen Interpretationspotential, wurde der Akt der Bedeutungskonstitution folgendermaßen initiiert: Ohne daß die Kinder das Bild vorher gesehen hatten, wurden aus einer kleinen „Schatzkiste“ farbige Formen aus Papier, die den Formelementen des Davisschen Bildes entsprechen, gezogen und die jeweiligen gedanklichen Assoziationen dazu artikuliert. Die Kinder entdeckten hier bereits Zeichen großstädtischen Lebens, wie Fensterdurchblicke, Türen, Hochhäuser etc. Gleichzeitig wurden die Papierformen in Gemeinschaftsarbeit zu einem Kompositionsgefüge zusammengesetzt, wobei die Papierelemente analog zum festgestellten Motiv verwendet wurden. Zum anschließenden Vergleich mit dem Werk von Davis waren die Kinder äußerst motiviert, da sie einerseits die Formen, die sie bereits zuvor in den Händen hielten, erkannten und damit verbunden ihre subjektiven Empfindungen bzw. Erfahrungen (die sie mit dem Bildgegenstand bereits verknüpft hatten), wiederentdeckten, andererseits, weil sie die gemeinsam hergestellte Collage

¹⁸³ Die folgenden Ausführungen greifen auf meinen Aufsatz „Gegenwartskunst in der Grundschule“ zurück (vgl. Kirchner 1991).

als eigene künstlerische Hervorbringung empfanden und mit der Darstellung von Davis vergleichen konnten. Durch den konkret handelnden Umgang mit den Formen wurde der empathische Zugang zum Werk erleichtert, und es wurden Zusammenhänge auf semantischer Ebene festgestellt, denn in den Rezeptionsprozeß gingen die vorangegangenen Assoziationen ein. Diese erörterten wir im Gespräch als Bedeutungsattributionen, wobei auch Farbgebung (grelle Farben) und Komposition (Bildrhythmus, Über- und Untereinander der Formen) thematisiert wurden. Nachdem die Schülerinnen und Schüler das Bildthema ausführlich beschrieben hatten, erhielten sie einige Informationen über die Intentionen des Künstlers und seine Biographie.

Nach dieser Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Werk fertigten die Kinder eigene Arbeiten zum Thema „Stadt“ an. Sie konnten, ausgehend von dem vorangegangenen Dialog mit der Bilddarstellung von Davis, ihre individuellen Vorstellungen zum Thema weiterentwickeln und mit dem vorgegebenen Material (Buntpapier auf gelbem Tonpapier) symbolisch-präsentativ verwirklichen.

Die Ergebnisse der Schülerarbeiten zeigen ein breites Spektrum von Konkretisierungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten. So überwiegen in einigen Arbeiten sehr persönliche Bezüge, was sich motivisch z. B. in der Darstellung der eigenen häuslichen Umgebung oder einer realen Begebenheit äußert (Abb. 80). Viele Motive wurden in gegenstandsanaloger Formsprache, den entwicklungspsychologisch bedingten kindlichen Ausdrucksformen entsprechend, verwirklicht. Andere Kinder haben versucht, die Gestaltungsabsicht des Künstlers nachzuvollziehen (Abb. 81). Sie fanden verschiedene Zeichen für Stadt, Straße etc., inhaltlich und formal eng an das Werk von Davis angelehnt. Hierdurch entstanden Arbeiten von hohem Abstraktionsgrad, ohne daß die Kinder das Werk während der ästhetischen Praxis betrachten konnten.

2.2 Hören, Sehen, Komponieren zu Ernst Wilhelm Nays „Rubin“, 1956

Runde und ovale Formen leuchtender Farbigkeit greifen ineinander, durchdringen sich und kontrastieren, modulieren Akkorde: Der Bildaufbau von Nays „Rubin“ (Abb. 82) lebt von der Bewegung, dem Rhythmus und der Leuchtkraft des Farbgefüges meist kreisförmiger Flächen. „Malen, das heißt, aus der Farbe das Bild formen“, erklärt Nay 1956. Die Farbgebung bestimmt als autonomes Mittel die Bildgestaltung, unabhängig von gegenstandsbezogenen Motiven. Größe und Anordnung der Formen, verbunden mit unterschiedlichen, kontrastierenden und sich ergänzenden Farbtönen, ergeben den Zusammenklang und die Spannung im Bildgefüge. Den einzelnen Farbfiguren wohnen Stimmungsqualitäten inne, die zusammengenommen eine konzertante Farbkomposition bilden. Die Darstellung des farblich konstituierten Bildraums weist Parallelen zur Musik auf: Die Farbe schafft Töne und Dialoge, Klänge und Akkorde, die spezifische Empfindungen hervorru-

fen können. Die Farbe wird zum Klangkörper der Komposition (vgl. Haftmann 1987, S. 503 ff.).

Mit der Kunstbegegnung wird zum einen verfolgt, daß die Kinder Bewegung und Rhythmus bestimmter Farbordnungen erkennen können, zum anderen soll das Zusammenspiel von Farbkängen als spezifisches Ausdrucksmittel vermittelt werden. Die farbige Komposition kann in Verbindung mit dem spielerischen Zugang die Phantasietätigkeit der Kinder anregen.

Zunächst stellten wir Seifenwasser her und begannen Spiele mit Seifenblasen, die wir beim Aufsteigen und Fallen beobachteten. Anschließend, während der Betrachtung des Werkes von Nay, wurde überlegt, welche der farbigen Kreise sich am schnellsten bewegen. „Natürlich die hellen Formen!“ waren sich die Schülerinnen und Schüler einig, „die dunklen sind viel zu schwerfällig!“ „Wohin bewegen sich die Farben?“ Bewegung, Rhythmus und Kontraste konnten die Kinder beschreiben, Seifenblasen dabei aufsteigen lassen und diesen, je nach Richtung und Schnelligkeit, Farben zuordnen.

Um Farbkänge zu erkennen und zu benennen, wurden mit verschiedenen Instrumenten (Glockenspiel, Triangel, Holzblocktrommel, Keyboard, Bongo u. ä.) musikalische Klänge analog zu den bildnerischen Farbkängen erzeugt. Umgekehrt ordneten die Kinder auch instrumentale Klangkompositionen den Farbkängen im Bild zu (harmonisch/disharmonisch, hell/dunkel). Überraschenderweise war sich die Klasse mit ihren Zuordnungen mit wenigen Ausnahmen immer einig. Durch dieses synästhetische Vorgehen verstanden die meisten Kinder, daß bestimmte Farbkonstellationen bestimmte Bedeutung tragen, die in intersubjektiver Übereinstimmung feststellbar sind. In diesem Zusammenhang bekam die Klasse außerdem den Hinweis, daß sich Nay sehr intensiv mit den Affinitäten von farblichen und musikalischen Klängen beschäftigte und die Autonomie der Farbe in seinen Arbeiten stets betonte.

In Partnerarbeit gestalteten die Kinder mit Dispersionsfarben auf großen Tonpapierbögen (DIN A 2) farbige Kompositionen, wobei sie versuchten, viele verschiedene Farbkänge durch Farbmischungen herzustellen. Stehend eroberten sie Stück für Stück die großformatigen Flächen, lustvoll wurden Farben zusammengemischt, auf dem Blatt verteilt, Farbtöne gezählt und besonders gelungene Farbmischungen ausgetauscht. Die ästhetische Erfahrung von Farbgebung und Farbkomposition im Werk von Nay läßt sich an den Schülerarbeiten ablesen: Die Schülerinnen und Schüler fanden zu gestalterischen Ausdrucksformen, in denen Farbe als konkrete Gestalt verwirklicht wurde. Intuitiv gesetzte Farbkontraste, Farbrhythmen und Farbordnungen zeigen, daß Farbe als autonomes Gestaltungsmittel in die Bilddarstellungen eingegangen ist (Abb. 83 und 84). Das Unterrichtsbeispiel zu Nays „Rubin“ verdeutlicht, daß auch Kunstwerke, die vordergründig keinen besonderen Bezug zur kindlichen Lebenswelt aufweisen, dann zur Vermittlung geeignet sind, wenn der Zugang affizierend initiiert wird.

2.3 Bewegen, Einfühlen, Ausdrücken zu Klaus Fußmanns Werk „Ragende Figur I“, 1966

Eine schemenhafte Figur mit angepreßten Armen steht im endlosen Raum (Abb. 85). Isoliert, verlassen, handlungsunfähig? Die Silhouette der figürlichen Darstellung, deren Kopf mit dem schwarzen, tiefen Hintergrund nahezu verschmilzt, verdeutlicht durch die abstrahierte Gegenstandsform in besonderer Weise das gestalterisch zum Ausdruck gebrachte Verhältnis des Selbst zur Welt. Die zart nuancierte, kühle Farbigkeit, der heftige Farbauftrag und die weiß gehöhten Konturen verstärken den Eindruck eines von Leere und Einsamkeit geprägten Lebensgefühls. Die gezielte Unschärfe und die geringe Abbildgenauigkeit des Motivs steigern die Projektionsmöglichkeiten des Rezipienten im Prozeß der Bedeutungskonstitution. Der präsentativ-symbolisch dargestellte Lebensentwurf kann im Rezeptionsprozeß probeweise erfahrbar werden (vgl. Krimmel 1982).

Das methodische Vorgehen im Unterricht zielt zum einen auf das empathische Einfühlen in das Dargestellte, zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, daß die Gestaltung der Figur in ihrer spezifischen Farbigkeit, der Konturierung des Körpers und der Haltung den Gesamteindruck bestimmt. Im pantomimischen Spiel können die Kinder leibsinnslich wahrnehmen, daß Körperhaltungen mit bestimmtem Ausdruck und entsprechender Bedeutung verbunden sind. Über diesen subjektiv erfahrenen Bezug zum künstlerischen Objekt sollen sie zu einer weiterführenden Betrachtung des Werkes kommen, in der Farbschichten und Richtungsunterscheidungen der Farbspuren thematisiert werden.

Das Sensibilisieren der Kinder für das empathisch-affektive Zugehen, für den Dialog mit dem Werk Fußmanns fand über die Inszenierung von pantomimischen Schattenspielen statt. Zunächst stellten die Kinder Tiere dar und Sportarten, später Gefühle und Stimmungen, ausgedrückt durch Körperhaltung und Gestik, die von den Mitschülerinnen und -schülern erraten werden mußten. So konnten sie sich beim Betrachten des Bildes von Fußmann leicht in der Figur wiederentdecken: „Manchmal fühle ich mich auch so!“ Die zuvor beobachteten zweidimensionalen Schattenfiguren wurden mit der Abbildung in Verbindung gebracht und die dargestellten eigenen Erfahrungen von Empfindungen (Freude, Trauer, Einsamkeit) mit der vorgestellten Figur verglichen. Nachdem die Vielschichtigkeit und Differenziertheit des Farbauftrags eingehend erörtert wurde, begannen die Kinder, ihren sinnhaft-körperlichen Aktivitäten im Schattenspiel entsprechend, bildhaft-symbolische Ausdrucksformen zu den vorher gespielten Figuren zu entwickeln. Auf schwarz grundiertem Papier wurden mit Wachsmalkreiden figürliche Motive hervorgebracht. Die entstandenen Darstellungsformen divergieren erheblich: Einige Kinder orientierten sich stark an der syntaktischen Vorgabe des Fußmannschen Bildes (Abb. 86), andere gestalteten die Bildvorstellungen aufgrund ihres Wissens um die Figurendarstellung trotz des vorangegangenen Schattenspiels überwiegend gegenstandsorientiert, das heißt, Augen, Nase, Mund etc. wurden ebenfalls eingezeichnet (Abb. 87).

Die Gespräche über Fußmanns Figur, die im Vergleich mit den eigenen ästhetischen Produkten immer wieder aufkamen, spiegelten einerseits die kinästhetische

und visuelle Erfahrung im Schattenspiel, als es darum ging, spezifische Empfindungen auszudrücken, andererseits zeigte das Verbalisieren des am Werk Empfundenen eine von affektiven Anmutungsqualitäten des künstlerischen Objekts geprägte Identifikation mit der schemenhaften Figur von Fußmann.

2.4 Nachempfinden, Vergleichen, Malen zu Georg Baselitz' „Vier Hände“, 1984

Zwei rote und zwei grüne Hände, jeweils diagonal angelegt und einander in leuchtendem Komplementärkontrast sowie strenger Parallelität zugeordnet, berühren sich (Abb. 88). Schwarzer Hintergrund und helles Blau mit weiß-oranger Untermauerung in der Mitte umschließen die vier Hände. Das Zusammentreffen der Fingerspitzen im unteren Bilddrittel gliedert das Bildgefüge und wirkt als kompositorisches Element neben der farblichen Bildgestaltung. Der expressive Farbauftrag, der die Konturen des Motivs auflöst, die Farbkontraste und die Anordnung der Hände im Werk bestimmen den Ausdruck des Bildthemas. Gestische Pinselführung sowie die farbliche und gegenständliche Verfremdung der Gliedmaßen lassen dem Betrachter einigen Interpretationsspielraum. So können die Hände je nach subjektiver Befindlichkeit und Anmutung als zärtliche Geste, als Zeichen der Freundschaft oder als Ausdruck von Berührungsängsten usw. gedeutet werden. Allerdings tragen die flächige Darstellung und das Ignorieren jeglicher Proportionalität dazu bei, die Inhaltlichkeit des dargestellten Gegenstandes in seiner Dominanz gegenüber der Gestaltung zurückzunehmen (vgl. Baselitz 1989).

Durch das gestische Nachvollziehen und Verbalisieren der spezifischen Anordnung der vier Hände im Bild sollen die Kinder Farbgebung und Komposition des Motivs als gestalterische Elemente erkennen.

Fingerspiele sollten zur Beschäftigung mit dem Werk anregen: Unsere Hände berührten sich gemeinsam im Sitzkreis, wir erfanden Berührungsspiele mit dem Partner, blind ertasteten sich die Hände. Anschließend sollten die Kinder zu zweit exakt die Haltung der Hände im Werk von Baselitz nachstellen. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit auf formale Gegebenheiten und Kompositionsprinzipien gelenkt, und es ergab sich ein Gespräch über die farbliche und kompositorische Gestaltung. Das visuelle und haptische Erfassen der Darstellung ermöglichte den Schülerinnen und Schülern, eigene Wahrnehmungs- und Erfahrungsstrukturen mit dem künstlerisch Hervorgebrachten zu verknüpfen.

Selbständig formulierte ein Kind die Aufgabenstellung für die ästhetische Praxis: „Wir legen unsere Hände auf das Papier, umfahren sie mit Bleistift und malen die Zeichnung an!“ Als syntaktische Gestaltungskriterien wurden die Übernahme der Komposition des Werks „Vier Hände“ und die farbliche Gestaltung der diagonal zueinander angeordneten Hände mit der gleichen Farbe festgelegt. Die Kinder konnten so gefühlsmäßig Erfasstem und bewußt Wahrgenommenem Gestalt verleihen, das Erfahrene in eigener ästhetischer Praxis verarbeiten und sichtbar machen (Abb. 89 und 90).

In Gesprächen über die eigene gestalterische Arbeit und die künstlerische Ausdrucksform ergaben sich facettenreiche Bedeutungszuweisungen, die zwar immer am Werk begründet wurden, vor allem jedoch auf die subjektive Bedeutung und Erfahrung von und mit Händen als Interaktionsmedium zurückgingen.

2.5 Tasten, Spüren, Gestalten zu Antoni Tàpies' „Bett“, 1988

„Die Verwendung des Materials legitimiert sich aus seinem Assoziationswert“, stellt Antoni Tàpies fest. Im Diptychon „Bett“ (Abb. 91) unterstützen die Materialität des stofflichen Gewebes und die weiße Farbigkeit den Gegenstandsbezug in der Darstellung, obgleich das Motiv aperspektivisch und flächig, wenig abbildgenau als silhouettenhafter Umriß eines Bettes das Bild füllt. Die geometrisch angelegte, weiße Fläche wird durch schwarze, mit heftigem Duktus aufgetragene Pinselspuren im Vordergrund kontrastiert. Ziffern und Zeichen, zum Teil gemalt, zum Teil in den Untergrund geritzt und geschnitten, umgeben die beiden dominierenden Formen und nehmen zugleich das Spiel strenger Ordnung einerseits und wilder Gesten andererseits auf. Spannung erhält die Komposition zusätzlich durch die ambivalente Beziehung zwischen der Dinglichkeit des Materials und der abstrahierten Gestalt eines als Alltagsobjekt vertrauten Motivs, das mit persönlichen Erfahrungen behaftet ist (vgl. Catoir 1989, S. 9 ff.). Die vehementen schwarzen Farbspuren und die eingeritzten wie gemalten Zeichen verweisen dabei eher auf Krankheit und Tod als auf positive Assoziationen, die mit dem Motiv verbunden werden könnten.

Das methodische Vorgehen im Unterricht zielt vor allem darauf, den Kindern die Materialität des Gestaltungsmittels in seiner physischen Substanz als bedeutungsgenerierendes Element bewußt zu machen.

Der Assoziationswert des Materials, Materialität und Farbe als bedeutungsstiftende Bildelemente standen im Mittelpunkt dieser Werkbegegnung. Alle Kinder bekamen ein Stück Mullbinde, womit sie sogleich zu spielen begannen: Kopf- und Fingerverbände wurden angelegt, das Material wurde in die Länge gezogen, gerissen und gezerrt etc. Als die Zweitkläßler die Reproduktion des Materialbildes von Tàpies sahen, waren sie erstmals während der Auseinandersetzung mit aktueller Kunst wirklich irritiert und reagierten zunächst ablehnend auf das Bild. Bei genauerer Betrachtung der Darstellung versuchten sie Zusammenhänge herzustellen zwischen dem Titel „Bett“, den materialen und formalen Gegebenheiten sowie dem Mull in ihrer Hand. Das Fühlen, Spüren und Spielen mit dem weichen Stückchen Mull und das Erkennen ähnlichen Materials (weißes Gewebe) im Bild unterstützte die affektive Einfühlung, den Zugang zum Werk. Die Kinder konnten dadurch einen persönlichen Bezug herstellen und thematisierten im Gespräch die Bezüge zwischen der Weichheit des Materials und dem eigenen Bett. Das Wahrgenommene wurde anfänglich nur auf die subjektiven Erfahrungsmomente bezogen, dann wie-

der auf das Bild zurückgeführt. Die Annäherung auf semantischer Ebene ergab, daß der weiche, weiße, geschmeidige Mull sehr viel mit dem Motiv „Bett“ gemein hat. Nachdem wir uns zum Vergleich verschiedene andere Materialien zur bildnerischen Gestaltung eines Bettes ausgedacht hatten, konstatierten die Schülerinnen und Schüler, daß sich die Materialität des Stoffs „prima“ für das Thema eigne. Die schwarzen Pinselspuren wurden als impulsive Handlung thematisiert, die mit Wut und Ärger in Verbindung gebracht wurde.

Während der Bildbetrachtung waren die Kinder fasziniert von den künstlerisch-praktischen Möglichkeiten, mit Karton gestalterisch umzugehen. Sie entdeckten immer neue Zeichen, Muster, Formen, Chiffren in der Reproduktion, so daß die syntaktischen Bildelemente differenziert wahrgenommen und zusammengetragen wurden. Die dazu vorgenommenen Bedeutungsattribuierungen divergierten allerdings stark. Die Kinder stellten daraufhin fest, daß die „Phantasie“ des Betrachters doch eine entscheidende Rolle im Verstehensprozeß spiele, was der Künstler wohl auch gewollt habe. Daraus leitete sich ein Interesse an weiteren Informationen zum Künstler ab.

Für die ästhetische Praxis wurde als Aufgabe formuliert, ein Bild zu entwickeln, in das die Mullbinde, die jedes Kind noch verfügbar hatte, als sinnstiftendes Material integriert werden sollte. Dazu erhielten die Schülerinnen und Schüler Kartontafeln als Untergrund. Tatsächlich wurde der zu Beginn verteilte Mull als bedeutungstragendes Element in den Arbeiten eingesetzt (z. B. als Sofa oder Sessel). Darüber hinaus verwendeten die Kinder auch den Karton als sinngebendes Element. Gegenstände wie Regale, Schränke oder Treppen sind reliefartig in den Karton eingearbeitet (Abb. 93 und 94). Unabhängig von der kennengelernten Abbildung wurden Realisationsmöglichkeiten gefunden, die auf innovativen Leistungen der Kinder beruhen, zugleich aber auch die ästhetische Erfahrung am Werk spiegeln. Die präsentativen Ausdrucksformen der Kinder demonstrieren eine Formvielfalt, die durch die Werkbetrachtung angeregt wurde. Das Darstellungskonzept der Schülerinnen und Schüler zeigt die individuellen Anteile im Rezeptionsprozeß, den bildnerischen Entwicklungsstand der Kinder und die Begegnung mit dem Werk.

Resümee

Die Vermittlungsbeispiele zeigen, daß sachnotwendig am jeweiligen Objekt orientierte Aneignungsmethoden unter Berücksichtigung altersgemäßer spielerischer, entdeckender Zugriffe den Zugang zum Werk einleiten können. Die Betonung der Subjektseite im Akt der Bedeutungskonstitution trägt entscheidenden Anteil am Interesse der Kinder, sich mit künstlerischen Objektivationen zu beschäftigen. Die in Anlehnung an das jeweilige Werk entwickelten Zugriffsmethoden stellen Erfahrungsräume bereit, die fachspezifische Erkenntnisprozesse evozieren können. Dabei wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf einen zentralen Aspekt eines Kunstobjekts gelenkt, und zugleich werden mögliche Interpretationsspielräume eingegrenzt. Weitere Deutungshilfen können die Schülerinnen und Schüler durch Informationen zu künstlerischen Intentionen und spezifischen Entstehungsbedingungen erhalten. Mit einer abschließenden Präsentation der Schülerarbeiten und der entsprechenden Kunstwerke in einer Ausstellung wurde das ästhetisch Erfahrene nochmals diskutiert, reflektiert und im Bewußtsein verankert (Abb. 95).

3 Zugänge erschließen – Dialoge intensivieren: Brücken zum Werkverstehen

Während in den vorangegangenen Beispielen jeweils ein Aspekt der ästhetischen Erfahrung an einem speziellen Kunstwerk im Vordergrund stand und das unterrichtliche Vorgehen begründete, zeigen die im folgenden dargestellten methodischen Zugriffsweisen exemplarisch, wie Sinnkontexte durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Objekt sukzessiv erschlossen werden können, so daß die Vielschichtigkeit eines Werks erfahrbar wird: Kinder eines vierten Schuljahres nähern sich den verschiedenen Bedeutungsfeldern der Figurengruppe „Crowd“ von Magdalena Abakanowicz.¹⁸⁴ Die für das Werkverstehen initiierten Zugänge wurden auf der Basis eingehender Beschäftigung mit dem künstlerischen Werk entwickelt und orientieren sich strukturell am Ausdruckspotential der künstlerischen Installation.¹⁸⁵ Die didaktische Legitimation von Werkauswahl und der ästhetisch-praktisch zur Anwendung gebrachten Materialien beruht auf den bereits ausführlich dargelegten Überlegungen zur fachlichen Eignung von Gegenwartskunst in der Grundschule (vgl. Teil II, Kap. 5; Teil III, Kap. 3.4).¹⁸⁶

3.1 Zum Beispiel: Objekte von Magdalena Abakanowicz

Regungslos und erstarrt wirken die leeren Körper ohne Köpfe: Bloß eine Hülle aus sackleinenähnlichem Material, mit Harz gehärtet, repräsentiert Menschen in Form einer Halbschale (vgl. Abb. 96 bis 98). Zwar sehen die Körper zunächst alle gleich aus, doch bei genauem Hinschauen stellen wir fest, daß den Figuren eine individuelle Gestalt innewohnt: Die Falten und Furchen des groben Stoffes liegen bei jeder einzelnen Plastik anders. Die Figurengruppen von Magdalena Abakanowicz gibt es in vielerlei Varianten: als Rückenfiguren, sitzend (Abb. 96), sowie stehend, mal die Vorderseite zeigend (Abb. 97), mal die Rückseite (Abb. 98). Bedeutungsassoziationen drängen sich auf: Anonym, verloren und bewegungsunfähig steht der Einzelne in der Gruppe. Wird damit die Vereinzelung des Individuums innerhalb unserer Gesellschaft thematisiert? Das Verhältnis des Menschen zur Gemeinschaft und umgekehrt? Das Material wirkt lebendig: Stofffalten lassen an Hautfalten denken,

¹⁸⁴ Voraussetzung für das Gelingen des Projekts war die intensive Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin Birgit Kubiak.

¹⁸⁵ Vgl. zum Werk von Magdalena Abakanowicz: Grzechca-Mohr 1989, Gallwitz 1989, Ziesche 1994, K+U 200/1996

¹⁸⁶ Die folgenden Ausführungen greifen auf meinen Aufsatz „Ich und andere. Ein fächerverbindendes Projekt im Dialog mit Werken von Magdalena Abakanowicz“ zurück (vgl. Kirchner 1996).

die erstarrte Statik der Form und die materiale Lebendigkeit kontrastieren. Sackleinen gilt als armes Material, nur wer sich keine teuren Stoffe leisten kann, bedient sich seiner. Die Farbe läßt uns an Haut denken: Der Mensch ist nackt und schutzlos ausgeliefert. Zugleich bedeutet die Hülle auch Umhüllung mit schützender Funktion.

Magdalena Abakanowicz beginnt ihre künstlerische Karriere als Textilkünstlerin. Mit Hilfe eines selbstgebauten Webstuhls entstehen Kunstwerke aus Naturmaterialien, die an der Decke aufgehängt werden. Für die Herstellung der Textilformen verwendet die Künstlerin verschiedenste natürliche Produkte wie Sisal, Flachs, Roßhaar, Fell und vieles mehr. Später gewinnen die textilen Objekte durch die Materialien und durch darüber gegossenes Wachs eine solche Stabilität, daß sie, halb gebogen, auch aufgestellt werden können. Seit den 70er Jahren rückt zunehmend die Figurendarstellung in das Zentrum ihrer Arbeiten, bevorzugt kopflose, hilflose Menschen. Gedankliche Verbindungen zu kunsthistorisch verankerten Torso-Darstellungen als spezifische Ausdrucksform stellen sich ein. Der enge Bezug zu dem natürlichen, amorphen Material früher Arbeiten von Abakanowicz bleibt in der Oberflächenstruktur der Figurengruppen sichtbar. „Ich möchte, daß die Menschen in das Innere meiner Formen vordringen. Denn ich möchte, daß sie die ganz enge Berührung mit ihnen spüren, eine Berührung wie mit den eigenen Kleidern, Leder, Fell oder Gras“ (Abakanowicz, zit. nach Otto 1996, S. 24).

3.2 Bedeutungsfelder erschließen

Analog zu den oben skizzierten Bedeutungsfeldern der Objekte von Magdalena Abakanowicz sollen mit den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen impliziten Bedeutungsebenen des Werks erarbeitet werden: die materialen Qualitäten mit ihren Konnotationen (Naturbezug, Funktion von Stoff), die Form der Figuren als Hülle und Torso (Hülle als Schutz, kunsthistorische Bezüge), verbunden mit emotional-affektiven Assoziationen (Erstarrung, Hilflosigkeit, Beklemmung) sowie das Verhältnis von Individuum und Masse (ich und andere, Klassengemeinschaft etc.). Vielfältige inhaltliche Anregungen, die sich aus der Struktur der Werke von Abakanowicz ableiten, sowie unterschiedliche methodische Zugänge sollen den Dialog mit den Objekten hervorrufen und die Kinder für Bedeutungszuweisungen, die die semantische Ebene berücksichtigen, sensibilisieren. Über spezifisch evozierte Erfahrungen und inhaltliche Bezüge werden den Schülerinnen und Schülern im Rezeptionsprozeß mögliche subjektive Verknüpfungsmomente angeboten, um den empathischen Zugang zu den künstlerischen Objekten anzuregen. Darüber hinaus verspricht das eigene plastische Arbeiten und der damit verbundene praktische wie auch inhaltliche Transfer auf die Arbeiten von Abakanowicz reflexive ästhetische Erkenntnis.

Wie kann Unterricht zu Werken von Magdalena Abakanowicz nicht nur Wissen vermitteln, sondern viele subjektive Erlebnisse für die Schülerinnen und Schüler

möglich machen, die zur Erweiterung ihrer Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit beitragen, die den Umgang mit Ungewohntem und Fremdem provozieren? Die Kinder sollen das Werk einer Künstlerin in verschiedenen Facetten kennenlernen. Ein Werk zu verstehen heißt gleichzeitig, es zu deuten. Hierbei wird ein subjektiver Beitrag der Kinder zum Dialog mit dem künstlerischen Objekt gefordert. Wo können wir anknüpfen, um das Projekt in die Erfahrungswelt der Kinder einzubinden? Mit welchen spielerischen, visuellen oder verbalen Brücken den Dialog anregen?

3.2.1 Vom Weben mit Naturmaterialien, Wolle und Stoffen

Ausgangspunkt für das Unterrichtsprojekt ist ein Besuch im Freilichtmuseum Hessenpark. Hier wird das Herstellen von Stoffen aus Flachs gezeigt, wie gesponnen und gewebt wird. Große Webstühle demonstrieren den Produktionsprozeß von Teppichen und Tüchern für den Hausgebrauch. Noch ist den Kindern der Bezug zur Künstlerin nicht bekannt, doch die Beschäftigung mit dem Weben soll später zum Verständnis für Abakanowicz' Materialentscheidungen beitragen. In der Schule entsteht im Sachunterricht während der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema „Leben und Arbeiten – früher“ eine gemeinsame Webarbeit aus unterschiedlichen Naturmaterialien (Wolle, Bast, Flachs, Tau, Sisal, Roßhaar etc.). Auch die Herstellung von Stoffen und Kleidung aus den entsprechenden pflanzlichen Rohstoffen bzw. Fasern wird in diesem Zusammenhang eingehend behandelt. Die Kinder bringen weitere Webrahmen mit, um im Rahmen von Freier Arbeit mit verschiedenen Geweben, Fasern, Kordeln u. ä. zusätzliche Webarbeiten herzustellen. (Der Besuch im Hessenpark ist zwar ein günstiger Einstieg für das Projekt, jedoch nicht Voraussetzung.)

Welche Funktionen hat Stoff? Die Kinder nennen Schützen, Wärmen, Kühlen, Bedecken etc. Stoff wird vor allem als Hülle des Menschen, die vor Kälte und Sonne schützt, den Körper verhüllt und verbirgt und sich als äußere Haut weich anschmiegt, beschrieben. Darüber hinaus wird die Bedeutung von Naturmaterialien thematisiert, die Bedeutung von Natur für das Leben. Die Erkundung dieser Bedeutungsfelder dient als Grundlage für ein vertieftes Verständnis der materialen und formalen Substanz der Werke von Abakanowicz.

3.2.2 Ein Rücken aus Sackleinen und viele Torsi

Wir sehen einen Folienausschnitt, eine Nahaufnahme von „Rücken“ (Abb. 96), ohne daß die äußere Form als Rücken erkennbar ist. Sogleich beginnen die Schülerinnen und Schüler zu raten, was wohl im ganzen dargestellt sein mag: „ein Sack, in dem andere Säcke stecken“, „verschiedene Stoffe, zusammengeknüllt“, „eine ägyptische Mumie“ usw. Als ein Kartoffelsack gezeigt wird, ist natürlich sofort klar, um welches Material es sich handelt: Sackleinen. Die vorangegangene Beschäftigung zum textilen Material beeinflusst die Materialassoziationen. Lange

wird über die Struktur des Gewebten und der Falten („Risse“, so die Kinder) diskutiert, dann die Abbildung „Rücken“ vollständig gezeigt. Um die Vorstellung der figurativen Darstellung zu verstärken, betrachten wir gleich anschließend die Darstellung „Crowd“ (Abb. 97). Spontaner Zwischenruf: „Oh, die sind ja ohne Köpfe!“ Weitere Äußerungen sind u. a.: „Das sind Säcke, die wie Menschen geformt sind“, „ein Mensch hat sich in den Sack hineingestellt, den Kopf versteckt“, „nackte, kopflose Menschen“. Mehrheitlich wird festgestellt, daß diese Figuren aus Sackleinen sind, eventuell sogar hohl, daß die Figuren zwar ähnlich, doch in ihrer Struktur unterschiedlich sind. „Warum stehen die Säcke?“ „Wie macht die Künstlerin das?“ „Sind es zwei Hälften, die seitlich zusammengenäht sind?“ Die Schülerinnen und Schüler erfahren, daß das Material mit Leim, manchmal auch mit Harz oder Wachs gehärtet wird, so daß die Figuren stehen können. Es folgen Informationen zur Biographie: daß Magdalena Abakanowicz ihre künstlerische Arbeit mit dem Weben begann, daß sie dafür einen eigenen Webstuhl gebaut hat, welche Materialien sie nutzt. Abbildungen früher Textilobjekte werden gezeigt. Besonders beschäftigt die Schülerinnen und Schüler, daß viele Figuren keine Köpfe haben. Wir besprechen die Begriffe „Torso“ und „Plastik“. Dann schauen wir uns Torsi anderer Künstler an. Es wird lange erörtert, warum bei Plastiken Arme oder Beine fehlen könnten: Beschädigung beim Transport, Alterserscheinung, Vandalismus etc. Anschließend folgt das Besprechen und Durcharbeiten eines Arbeitsblattes, auf dem vier Skulpturen („Hermes“ von Praxiteles, „David“ von Michelangelo, Rodins „Innere Stimme“, Figuren von Abakanowicz) zu sehen sind und auf dem die Begriffe „Plastik“ und „Torso“ nochmals erläutert werden. Es schließt sich eine intensive Diskussion zum Torso an: Warum setzte sich Michelangelo dafür ein, daß man die zu seiner Zeit gefundenen antiken Plastiken nicht reparierte? Was veranlaßte Rodin (und andere Künstler), Skulpturen als Torsi zu schaffen? Wann ist ein Torso ein Torso (vom bloßen Rumpf zum abgebrochenen Finger)? Anhand der gezeigten Abbildungen können die Kinder sehen, daß sich die Form des Torsos zu einem Gestaltungsprinzip entwickelt hat. Anschließend wird ein Torso gezeichnet. Die Beschäftigung mit der Ausdrucksform „Torso“ soll den Kindern den Eindruck vermitteln, daß diese von Abakanowicz bewußt gewählte Gestaltungsform auf historisch gewachsene Bedeutungsmuster zurückgeht.

Am folgenden Tag bringen viele Kinder von zu Hause Abbildungen von Torsi (griech. Skulpturen, Plastiken von Rodin u. a.) mit. Für Freie Arbeit werden Zusatzmaterialien und -aufgaben zur Verfügung gestellt: das Buch „Die Arbeit des Bildhauers“ (Meyers Jugendbibliothek 1994), Karteikarten mit Informationen und Aufgaben sowie ein Katalog zu Magdalena Abakanowicz (Städtische Galerie im Städtischen Kunstinstitut 1989). Einige Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit dem Weben. Die Anregungen durch die Stoffobjekte von Abakanowicz, die aus unterschiedlichen Materialien bestehen, haben sich zwar in der Wahl mehrerer verschiedenster Gewebe für die jeweilige Webarbeit niedergeschlagen, nicht aber in der Wahl der Farben: Leuchtende, bunte Farbigkeit wird deutlich bevorzugt. Da nur für je zwei Kinder ein Webrahmen vorhanden ist, wird entweder in Partnerarbeit gewebt, parallel im Abakanowicz-Katalog geblättert, ein Torso gezeichnet oder das Buch „Die Arbeit des Bildhauers“ angeschaut. Darüber hinaus werden die vielen

Abbildungen unterschiedlicher Skulpturen, die mitgebracht worden sind, miteinander besprochen.

3.2.3 Empathischer Zugang: Nachstellen, Einfühlen und Erstarren

Ausgehend von dem Interesse der Schülerinnen und Schüler zu erfahren, wie die Figuren stehen können, wie die Plastiken hergestellt werden, womit die Künstlerin sich „sonst noch so“ beschäftigt hat, werden weitere Abbildungen ihrer Werke gezeigt und besprochen. Die Frage, ob die Objekte Männer oder Frauen sind, wird diskutiert. Vermutungen über das Herstellungsverfahren werden angestellt. Groß ist das „Aha-Erlebnis“, als anhand einer Aufnahme zu sehen ist, daß die Figur „hinten offen ist“. Eine Detailaufnahme von einer Ferse gibt Auskunft über das Standvermögen der Figuren. Die Aufnahme der Rückansicht von „Crowd“ provoziert den Ausruf: „Hinten ist ja nichts! Ist ja hohl!“ Mit Blick auf den Herstellungsprozeß wird von einem Schüler erläutert: „Jetzt sieht man, daß die Künstlerin nur vorne was gemacht hat – und hinten sind die Männer einfach ’rausgegangen!“ Die Kinder erfahren, daß Abakanowicz von Körpern und Körperteilen Formen aus Gips abnimmt und von diesen Negativformen wiederum Positivformen anfertigt. Auf jene werden Stücke aus Sackleinen angeordnet, die mit Kordel und Schnüren zusammengehalten und anschließend mit Leim, Harz oder Wachs übergossen werden.

Um die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, die sich bislang sehr auf Material und Produktionsverfahren konzentriert, um weitere Bedeutungsschichten zu ergänzen, wird ein spezifisches Erfahrungs- und Identifikationsmoment angeboten: Einfühlen, wie die Figuren wirken. Die Kinder haben den Auftrag, Leintücher mitzubringen, acht Kartoffelsäcke sind vorhanden. Drei Gruppen bilden sich, jede bekommt einen anderen schriftlichen Arbeitsauftrag, der selbständig gelesen und umgesetzt werden muß. Für alle gilt, sich in die Figuren hineinzusetzen, diese nachzuempfinden, eine Minute ganz still zu verharren und über die entsprechenden Erfahrungen zu sprechen. Die Gruppen, die am Diaprojektor bzw. am Overheadprojektor arbeiten, müssen, in ein Laken gehüllt, in der Projektion stehen (Abb. 100 und 101). Verschiedene Bildmotive stehen zur Verfügung. Die dritte Gruppe hat die Aufgabe, in Kartoffelsäcke gehüllt, verschiedene Installationen von Abakanowicz nachzustellen sowie sich eigene Positionen auszudenken (Abb. 105 und 106). Je ein Kind ist wechselweise für die Koordination verantwortlich, d. h. das Signal für Eine-Minute-Stillstehen zu geben und dabei die Uhr im Blick zu haben. Ein anderes Kind muß von jeder Position ein Foto aufnehmen. Die Kamera, auf einem Stativ befestigt, wird je nach Bedarf ausgetauscht. Zuvor wurde die Bedienung der Kamera mit Autofokusbetrieb erläutert.

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich unerwartet ernsthaft und konzentriert mit ihrer Aufgabe. Es wird sehr viel Wert auf die richtige Anordnung der jeweiligen, in Tücher gehüllten oder in Säcken geformten Schülergruppen gelegt, die Tücher bzw. Säcke werden gefaltet, gezogen und gerichtet. Kein bißchen Kleidung darf

unter den Bettlaken hervorschauen, um die besondere Faszination des Unsichtbar-Werdens unter der Dia- oder Folienprojektion nicht zu beeinträchtigen. Die in Säcke gehüllten Kinder orientieren sich stark an Anordnung und Posen der Abakanowicz'schen Figuren. Das Still-Stehen und Schweigen wird konsequent eingehalten.

Anschließend berichten die Gruppen sich gegenseitig: „Obwohl alle gleich aussahen in den Säcken, wir uns gleich geformt haben, sahen alle anders aus.“ „Ich fühlte mich, als wäre ich gefangen in meinem Sack, wie festgeleimt.“ „Wie in einer Zwangsjacke!“ „Wir waren unsichtbar, verschwunden unter den Tüchern in dem Bild. Und doch waren alle verschieden groß und die Falten anders.“ „Nicht schön, eingeeengt unter dem Tuch, als wäre der Körper aus Zement.“ „Gefesselt, heiß, unbeweglich!“ Zweierlei klingt in den Schüleräußerungen an: die Problematik des Individuellen in der Gruppe, „alle sind gleich und doch anders“, sowie die affektiv-emotionale Bedeutungskonstitution der Erstarrung und Regungslosigkeit der Figuren. Die Empfindungen sind trotz unterschiedlicher Aneignungswege in allen Gruppen ähnlich: Das Stillstehen eine Minute lang hat die unangenehmen, etwas angstvollen Gefühle ausgelöst. Insgesamt habe alles viel Spaß gemacht, insbesondere das Fotografieren, das Bedienen der Geräte, das Herrichten der Mitschülerinnen und -schüler, aber auch das gemeinsame ruhige Nebeneinander-Stehen oder -Sitzen. Die Minute Sich-nicht-Bewegen wurde als sehr lang empfunden. Als ein Mädchen erzählt, sie hatte das Gefühl, sie dürfte gar nicht atmen während dieser Minute, ist an vielen Gesichtern abzulesen, daß sie ausspricht, was andere nicht verbalisieren können: Sie haben die Beklemmung der Figuren körperlich erfahren. Mit der aktiven Einfühlung in die Figuren durch das Nachstellen wurde die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die emotionalen und präsentativ-symbolischen Ausdrucksgehalte gelenkt.

3.2.4 Ich und andere: Individuum und Masse

Parallel zum Projekt „Abakanowicz“ wird zur Vertiefung der inhaltlichen Bezüge hinsichtlich des Kontextes „Individuum und Masse“ sowohl im Deutsch- als auch im Sachunterricht das Thema „Klassengemeinschaft“ aufgegriffen: Sozialverhalten, Freundschaften, Sich-Berühren als Symbol für Freundschaft (Handschlag), Aggressionen untereinander, ‚Wir‘ als Klasse, ‚Ich‘ in der Klasse usw. Der Deutschunterricht konzentriert sich zunehmend auf das Thema „Hände“ als Symbol für Freundschaft, Nähe und Zärtlichkeit, aber auch Mittel zur Gewalt. Verschiedene Gedichte werden gelesen und besprochen, Texte verfaßt etc. Dieser inhaltliche Schwerpunkt soll im weiteren Verlauf des Projekts die Basis für die ästhetische Praxis im Kunstunterricht bilden: Durch das Abformen der eigenen Hände und Unterarme wird sowohl eine individuelle Form gezeigt, nämlich die Einmaligkeit der jeweiligen Hand, als auch, zusammengestellt als Installation, die Klassengemeinschaft symbolisch mit der Hand jedes Kindes dargestellt. Darüber hinaus wird zugleich die inhaltliche Bedeutung des Themas „Hände“ gespiegelt.

Im Sachunterricht ergibt sich ein konkreter Bezug zum Werk „Crowd“ mit dem Auftrag, Fotos und Zeitungsausschnitte von Situationen zu sammeln, in denen

Menschenmassen zusammenkommen: auf dem Schulhof, im Schwimmbad, am Meer, bei Demonstrationen, Faschingsumzügen u. v. m. Die Gruppe sowie der Einzelne in der Gruppe werden im Kontext der Abbildungen, die die Kinder mitgebracht haben, sowie des Selbstbildes bzw. der Selbsteinschätzung in der Klassengemeinschaft diskutiert. Viele Äußerungen beziehen sich auf Pausensituationen: alleine sein unter anderen Kindern, sich unglücklich fühlen in der Kindermenge, aber auch miteinander Spaß haben. Andere erzählen vom Angst-Haben, die Mutter in der Menge nicht zu finden etc. In der Klasse hängen jetzt drei Darstellungen (Farbkopien) von „Rücken“ und „Crowd“, die in Korrespondenz mit den gesammelten „Masse und Individuum-Bildern“ zu sehen sind (z. B. Kinder beim Schulfest: alle haben das gleiche T-Shirt an, Kinder auf der Klassenfahrt, beim Sportfest, verkleidet etc.). Inhaltliche Korrespondenzen zu den Figurengruppen von Abakanowicz werden erkannt und beschrieben: die Ähnlichkeit der Figuren, ihre Unterschiede, die Anordnung der Gruppen etc. Wie mag sich der Einzelne in der Menge fühlen? Wie wäre es, Schuluniformen zu tragen?

Durch die Themen im Kunst-, Deutsch- und Sachunterricht erweitert sich zunehmend das Assoziationsspektrum der Kinder zu den Figuren von Magdalena Abakanowicz: Nicht mehr die anfängliche Faszination am Material, die durch das Weben ausgelöst wurde, dominiert ausschließlich die kindlichen Bedeutungszuweisungen und das weiter anhaltende Interesse am Werk, es werden auch inhaltliche Bezüge zu dem Einzelnen in der Gruppe hergestellt, und es wird über das Verhalten von großen Gruppen, Menschenmengen nachgedacht. Besonders nachhaltig wirkt die emotionale Identifikation durch das Hineinstellen in die figürliche Projektion. Immer wieder werden die diesbezüglichen Empfindungen in den Gesprächen thematisiert.

3.2.5 Eine Installation aus Gips

In Gedanken an die Stichworte „Klassengemeinschaft“, „Hände und ihre Bedeutung“ sowie an die Formsprache von Abakanowicz entsteht die Idee zur ästhetischen Praxis. Die Schülerinnen und Schüler sind durch die inhaltlichen Zusammenhänge aus dem Deutschunterricht und den subjektiven Bezug zur eigenen Hand besonders berührt und zur gestalterischen Umsetzung motiviert. Das praktische Tun soll zum vertieften Verständnis über die Vorgehensweise von Abakanowicz beitragen. Mit dem Stoffcharakter der Gipsbinden lassen sich Material- und Formentscheidungen (Furchen, Falten) von Abakanowicz nachvollziehen.

In Partnerarbeit werden Unterarm und Hand mit Gipsbinden als Halbschale abgeformt: Erst wird der Arm gut eingecremt, die Gipsbinden werden in kurze Stücke zerteilt, gewässert und auf die Oberseite des Armes gelegt (Abb. 102). Als Sockel dient später ein schmaler Ring, der entsteht, wenn die Gipsbinden um das untere Ende des Armes vollständig herumgeführt werden (Abb. 103). Noch im feuchten Zustand muß die Form aufgestellt werden, um eine glatte Standfläche zu erhalten. Eine faltige und furchige Oberfläche kann in einem zweiten Bearbeitungsschritt erreicht werden, wenn eine weitere Lage Gips aufgetragen wird. Mit Blick auf die

Sackleinenoberfläche von Abakanowicz' Arbeiten, „Verknitterungen“ nennen es die Kinder, wird sich intensiv um diese Oberfläche bemüht. Die farbige Gestaltung ist freigestellt. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler entscheidet sich für eine sackleinenähnliche Farbgebung, bei manchen bleibt die Hand weiß, mit der Begründung, das Angemalte ist der Stoff, die Hülle, der Ärmel. Fertige Arbeiten stellen die Kinder zu Gruppen zusammen und diskutieren angeregt über mögliche Anordnungen. Die Gespräche zeigen, daß zweierlei gelungen ist: Es konnte sowohl dem persönlichen Mitteilungs- und Ausdrucksbedürfnis entsprochen als auch das Interesse an dem künstlerischen Objekt vertieft werden. Die Gestaltung der eigenen Hand ist subjektiv bedeutsam geworden und trägt zum Ausdrucksrepertoire der Viertkläßler bei. Zugleich herrscht reges Interesse an den inhaltlichen und formalen Gegebenheiten der Werke der Künstlerin.

Es folgt ein gemeinsamer Aufbau der praktischen Arbeiten als Installation. Hierfür gibt es verschiedene Stoffe und Papiere als Hintergründe. Einige Kinder bringen ihre Fotoapparate mit. Es entwickelt sich ein Gespräch: „Wie sind die Figuren von Abakanowicz aufgestellt?“ „Worauf müssen wir achten?“ In Gruppen werden verschiedene Anordnungen ausprobiert und aufgestellt, miteinander verglichen und fotografiert (Abb. 107 und 108). Vielfältige Argumente über die jeweilige Zusammenstellung werden ausgetauscht. In den Diskussionen wird deutlich, daß sich alle Kinder bewußt und intensiv mit Gestaltungsfragen beschäftigt haben und ihr Bewußtsein für den formalen Aufbau der Figurengruppen von Abakanowicz geschärft werden konnte.

3.2.6 Transfer und Reflexion

Zum Abschluß des Projekts werden noch einmal die erarbeiteten Bedeutungsschichten in Erinnerung gerufen: Wir betrachten die Dias, die während der letzten Wochen im Unterricht entstanden sind, Abbildungen von der spielerischen Auseinandersetzung im Nachstellen und Auf-den-eigenen-Körper-Projizieren der Figuren. Spontan stellt sich ein Kind in die Diaprojektion seiner Gipshand (Abb. 104). Wir sehen die Webarbeiten, die Fotos von den gesammelten Bildern der Menschenmassen, die Darstellungen verschiedener historischer Torsi, Arbeiten von Abakanowicz, die eigenen praktischen Arbeiten. Intensiv wird über die Fotos der vielfältig gruppierten Gipshände diskutiert: wie sie zueinander stehen, sich berühren, was sie ausdrücken. Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich mit ihrer individuellen Hand und erkennen zugleich im Gesamteindruck der Installation die Klassengemeinschaft. Vor dem Hintergrund dieser Bedeutungskontexte wird ein weiteres Kunstwerk von Magdalena Abakanowicz vorgestellt: Figuren aus Bronze, ebenfalls ohne Kopf und mit einer sackleinenartigen Oberflächenstruktur stehen zusammen, die Künstlerin ist im Hintergrund zu sehen (Abb. 99). Sofort werden die Figuren als Kinder erkannt, ihre Kopflosigkeit beunruhigt sehr: „Weil die kleiner sind, denkt man, das sind Kinder.“ „Und die Kinder sind auch kopflos!“ Ein Junge erläutert das Sprichwort „kopflos sein“, ein anderer verweist auf die Tradition des Torsos. Mit der Auskunft, das Werk heißt „Schüler“, ruft ein Mädchen:

„Das bin ich aber nicht! So fühle ich mich nicht!“ Vermutungen über das Schülerdasein früher im Vergleich zu heute schließen sich an. Wie mag sich die Künstlerin als Schülerin gefühlt haben? „Das war nicht so schön, sie war ärmer.“ „In der Hülle fühlt man sich so alleine.“ „Andere haben sich auch so gefühlt, es sind viele Schüler, jeder ist trotzdem anders!“ „Sie hatte Angst.“ Obgleich sich kein Kind in seinen Äußerungen explizit auf die intensive Erfahrung des Still-Stehens in den Figuren bezog, ist deutlich, daß die Rede u. a. dieses Erlebnis spiegelt. Einige Kinder haben im Rahmen von Freier Arbeit Texte zur Biographie von Abakanowicz gelesen und erzählen von ihrer Naturverbundenheit, ihren Kriegserlebnissen, der Flucht, den Schulerfahrungen etc. Die biographischen Hinweise werden auf die kennengelernten Werke übertragen: „Wieso macht sie ihren Menschen keinen Kopf, wenn die Mutter doch die Arme verloren hat?“ Mit der Anregung, noch einmal zu prüfen, wie die Kinder selbst die Figuren für sich erlebt haben, und der Bemerkung, daß die Klasse ohne ihr Wissen um Biographisches bereits Assoziationen geäußert hat, die Angst und Beklemmung zum Ausdruck bringen, versuchen wir zu erklären, daß Kunst nicht nur Persönliches, sondern auch gemeinsam teilbare Erfahrungen, Intersubjektives in spezifischer Formensprache zeigt.

Entgegen anfänglicher Befürchtungen, die Figuren seien schwer vermittelbar, unzugänglich, sperrig, waren die Schülerinnen und Schüler nicht nur in weiten Teilen des Projekts begeistert, zeigten sich motiviert und außerordentlich interessiert, sondern haben sich mit Deutungen und im Verstehen auf das Abakanowicz'sche Werk eingelassen. Voraussetzung hierfür war das Erarbeiten der vielfältigen Bedeutungskontexte: Die Naturverbundenheit, die sich im Weben mit Naturprodukten ausdrückt, konnte mit der Stofflichkeit der Naturmaterialien entdeckt werden. Die eigene Erfahrung im Umgang mit Flachs, Roßhaar, Sisal etc. und die Kenntnisse zur Herstellung von Stoffen führten zum erweiterten Verständnis für Abakanowicz' Materialentscheidungen. Auch das positiv erlebte Weben war ein Weg, sich den künstlerischen Objekten anzunähern. Fremdes wurde langsam vertraut, Widerständiges als interessant empfunden. Ohne Angst und Ablehnung konnten die Kinder zunehmend semantische Qualitäten feststellen: Der Naturbezug wurde am Material erkannt, die Hülle der Form wurde mit der Funktion von Stoff in Verbindung gebracht, der Torso als Ausdrucksmittel mit der Verletzlichkeit, Hilflosigkeit des Menschen in Beziehung gesetzt. Um der inhaltlichen Dimension von Masse und Individuum bzw. Mensch und Gesellschaft nachzuspüren, haben wir im Deutsch- und Sachunterricht versucht, Brücken zum Verstehen zu bauen, die sich an der Lebenssituation der Kinder orientieren sowie die Wünsche, Probleme, Hoffnungen usw. der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Damit konnten weitere Bedeutungsfelder hinsichtlich des Verhältnisses des Einzelnen zur Gruppe erschlossen werden. Entscheidend für den emotional-affektiven Zugang, der letztlich auch das große Interesse an der Künstlerin auslöste, war das Einfühlen in die Objekte mit Hilfe des Nachstellens in der Folien- bzw. Diaprojektion sowie im Einhüllen in die Kartoffelsäcke. Das beklemmende Gefühl und die Betroffenheit, die mit den Plastiken einhergehen, wurde in diesen Unterrichtsphasen thematisiert. Die Identifikation mit den Abakanowicz'schen Figuren wuchs zunehmend im Laufe des Unterrichts.

Mit der ästhetischen Praxis wurde das bis dahin Erfahrene und Gelernte noch einmal auf ästhetische Weise reflektiert und gefestigt. Die eigene praktische Arbeit, die sowohl dem subjektiven Ausdrucksvermögen als auch der Aneignung künstlerischer Inhalte diente, entstand im Wechselspiel mit der Beschäftigung mit den Figuren von Abakanowicz. Im Vergleich mit den Kunstwerken haben die Viertkläßler ihre eigenen Arbeiten diskutiert und reflektiert, Gestaltungsweisen erprobt und Bedeutungen attribuiert.

Die Beschäftigung mit den künstlerischen Objekten auf ganz verschiedenen Ebenen führte zu einer intensiven Auseinandersetzung, in der die Kinder sich selbst wiederfinden und einbringen konnten sowie Erkenntnisse für sich selbst und in bezug auf die Kunst zu erzielen vermochten. Mit der Vielfalt der Assoziationen wurde gleichermaßen die Vielschichtigkeit des Werks erfahren.

Das Unterrichtsprojekt wurde zu Beginn des vierten Schuljahres durchgeführt. Neun Monate später ließ die Klassenlehrerin ihre Schülerinnen und Schüler ohne weitere Wiederholung vorab aufschreiben, was sie über die Künstlerin und ihre Werke in Erinnerung behalten haben, was ihnen am Unterrichtsgeschehen besonders und was gar nicht gefallen hat. Bemerkenswert ist, daß speziell die biographischen Daten detailreich wiedergegeben wurden. Viele Aussagen zum künstlerischen Werk rekurren auf die Materialität und die Torsoform der Figuren in bezug zur Biographie. Was den Kindern am besten gefallen hat, wird eindeutig beantwortet, nämlich die verschiedenen ästhetisch-praktischen Tätigkeiten: die Arbeit mit dem Projektor bzw. den Kartoffelsäcken („sich in ein Bild stellen“, „selbst ein Kunstwerk sein“, „daß wir uns in die Plastiken hineinstellen konnten“ etc.), das Fotografieren, das Gipsen und Anordnen der Gipsplastiken. Manche Kinder beziehen sich direkter auf die Erfahrung am Kunstwerk. Sie nennen als Präferenz „die Kunstwerke“, „die Figuren“, „das Bilderrätseln“. Bis auf zwei Jungen, denen das „Reden“ über die Künstlerin „langweilig“ erschien, geben alle Schülerinnen und Schüler an, „gar nichts“ habe ihnen nicht gefallen. Die Antworten der Kinder auf die Nachfrage zeigen, daß spielerische, vorwiegend emotional-affektiv geprägte Annäherungsweisen kein kurzfristig amüsantes Unterhaltungsspiel bedeuten, sondern daß ein nachhaltig bleibender Eindruck durch die intensive Beschäftigung mit dem Werk entstanden ist.

Anhang

Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht?

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht?

3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt?

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema?

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum!

6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen?

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen?

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke?

9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.

1



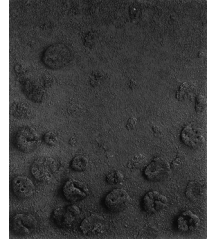
2



3



4



5



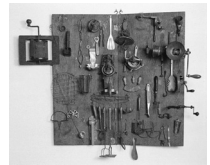
6



7



8



12. Was gefällt Dir daran besonders?

13. Welches ist das schönste Werk für Dich? Schreibe eine Nummer auf!

14. Welches Werk interessiert Dich am meisten? Schreibe eine Nummer auf!

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen?

A Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht? *Die unterwasserwelt*

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht? *weil man die Fantasie spielen lassen konnte.*

3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt?

Mit Farbe und Papier

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema?

Lustiges malen

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum!

Die Puppen will man hängen und selber machen.

6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen?

Holzgruppen

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen?

Mit anderen

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke?

Nein

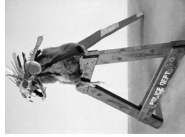
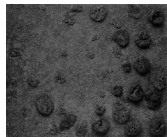
9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

Ja

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

Nein

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.



12. Was gefällt Dir daran besonders?

Dass man Farben einfach vermischen kann.

Dass man immer weiter und höher bauen kann.

13. Welches ist das schönste Werk für Dich? Schreibe eine Nummer auf!

4

14. Welches Werk interessiert Dich am meisten? Schreibe eine Nummer auf!

2

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen?

Ja

B Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht? *Das mit dem Kind und Mutter. Bauen mit Holz.*
2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht? *Ich klettere gerne ich spiele gerne mit Stoff.*
3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt? *Stoffe*

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema? *Mutter mit Kind habe ich klopft gemalt.*

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum! *Das wir viel gemacht haben.*
6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen? *Malen*

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen? *alleine kann ich mich besser konzentrieren*
8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke? *Habe ich doch nicht gemacht.*

9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

Postmuseum

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

Nein

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.

x



2



3



3

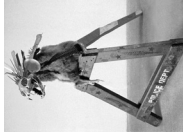


4

5



6



7



8



12. Was gefällt Dir daran besonders? *Mutter mit Kind zumachen.*

13. Welches ist das schönste Werk für Dich? Schreibe eine Nummer auf!

1

14. Welches Werk interessiert Dich am meisten? Schreibe eine Nummer auf!

1

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen?

ja

C Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht? *Stefani die Handpuppe hat mir am meisten gefallen.*

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht? *Ich Segese gerne weil das Spaß macht.*

3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt? *Ich habe mich Federn, Stoff, Gesicht becheldicht*

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema? *Steffani die hant Puppe.*

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum! *Stefanie die Handpuppe war mir am wichtigsten weil das für mich schöner ist als alle anderen.*

6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen? *Die Handpuppe noch ein mal zu machen.*

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen? *Alleine kann ich mich besser konzentrieren*

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke?

Nein ich habe nie darüber gesprochen.

9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

Nein.

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

Ja ich war Postmuseum.

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.

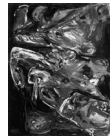
1



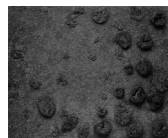
2



3



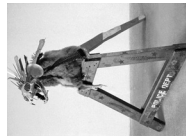
4



5



6



7



8



12. Was gefällt Dir daran besonders? *weil das für mich das Besonder war. Habe ich die nummer 6 ausgesucht. Es sieht Entzart aus. interessant*

13. Welches ist das schönste Werk für Dich? Schreibe eine Nummer auf! *Nummer 6*

14. Welches Werk interessiert Dich am meisten? Schreibe eine Nummer auf! *6*

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen? *ja das macht Spaß.*

Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht?

Der Turm.

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht?
Weil der Künstler es so gut gebaut hat und das mitkriegen das malen hat mir dabei auch viel Spaß gemacht.
3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt?

Mit dem Farben.

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema?

Das Malen.

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum!
Die Natur war am wichtigsten weil ich davon nicht so viel weiß.

6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen?

Den Turm weitermachen.

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen?

Manchmal mit anderen.

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke?

Manchmal.

9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

Ja.

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

Nein.

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.

1



X



X



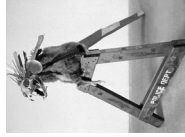
4



5



6



7



8



12. Was gefällt Dir daran besonders?

Beim Turm daran das man in sehr hoch bauen kann.

E Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht?

Das sammeln und Kleben für den Content.

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht?

Weil die Sachen danach so schön aussehen.

3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt?

Mit Holz und Blättern.

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema?

Am liebsten gefiel mir das Bienen mit der Natur.

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum!

Der anfang warum wichtigster weil wir uns das erste mal getroffen haben.

6. Was würdest Du jetzt gerne noch machen?

Ich würde gerne noch Tonen.

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen?

Am liebsten alleine ich alleine.

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke?

Nein, nicht so ganz aber wenn es welche sind die mir gefallen kann ich schon.

9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

Nein, nur in diesem Projekt.

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

Nein noch nie.

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.

☒



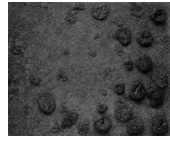
1



3



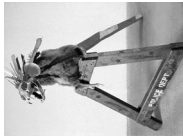
4



5



☒



7



8



12. Was gefällt Dir daran besonders?

Das es so gut aussieht.

13. Welches ist das schönste Werk für Dich? Schreibe eine Nummer auf!

6

14. Welches Werk interessiert Dich am meisten? Schreibe eine Nummer auf!

2

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen?

Ja sehr gerne so 2 Stück wären schon gut.

F

Unsere Projektwoche

1. Du hast Dinge gesammelt und geordnet, gebaut, gemalt und vieles mehr. Was hat Dir am meisten Spaß gemacht?

Das malen bei den 3 Bild

2. Warum hat Dir gerade diese Tätigkeit besonders Spaß gemacht?

Weil ich gerne male

3. Mit welchen Materialien hast Du Dich am liebsten beschäftigt?

Stellen

4. Du hast Dich mit Menschen oder Tieren befaßt, Natur und Umwelt erkundet, Geheimnisvolles oder Lustiges gemalt. Was war Dein Lieblingsthema?

Malen Fantasie und Umwelt

5. Was war diese Woche am wichtigsten für Dich? Erkläre warum!

Das 7 Bild. Weil das Bild ~~ist~~ ^{ist}

6. Würdest Du jetzt gerne noch machen?

Noch mal etwas malen

7. Arbeitest Du lieber alleine oder mit anderen zusammen?

Mit anderen zusammen

8. Unterhältst Du Dich gerne mit anderen über die Kunstwerke?

Manchmal

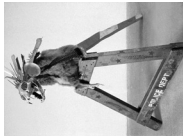
9. Hast Du schon mal in Ruhe ein Kunstwerk angeschaut?

ja

10. Warst Du schon mal in einem Kunstmuseum?

nein

11. Du hast viele verschiedene Kunstwerke kennengelernt. Welches hat Dir am besten gefallen? Kreuze an! Du kannst auch zwei Kreuze machen.



12. Was gefällt Dir daran besonders?

3 Weil es fantastisch ist

6 Weil man niemandes Leben

13. Welches ist das schönste Werk für Dich? Schreibe eine Nummer auf!

3

14. Welches Werk interessiert Dich am meisten? Schreibe eine Nummer auf!

6

15. Möchtest Du noch mehr Kunstwerke kennenlernen?

ja

Abbildungen



© VG Bild-Kunst, Bonn 1999

1



2



3



4



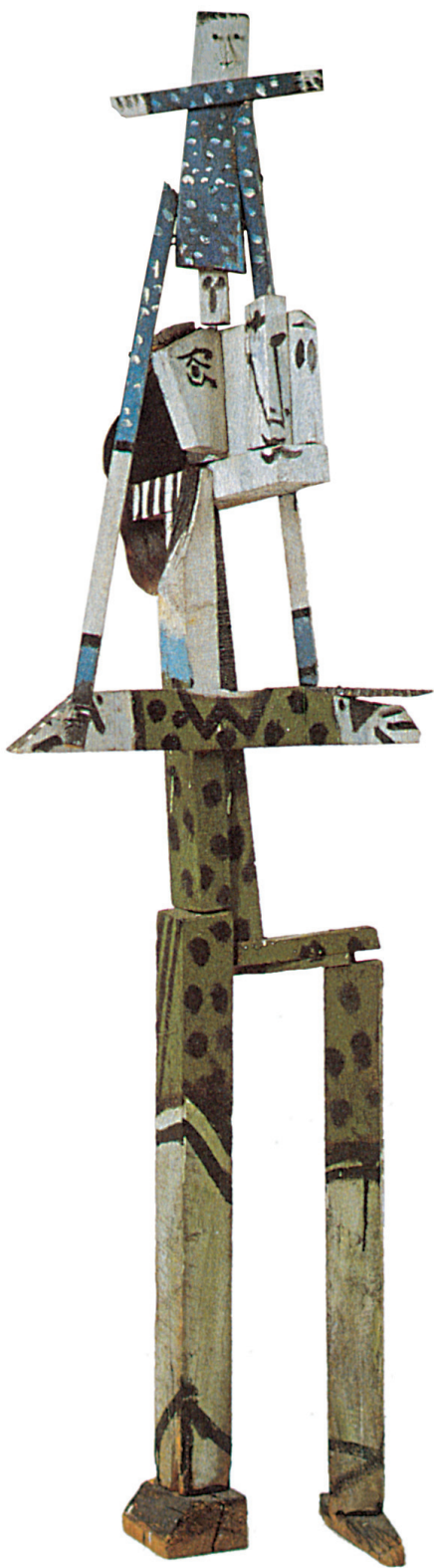
5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22

23



24



25





26



27



28



29



30



31



32



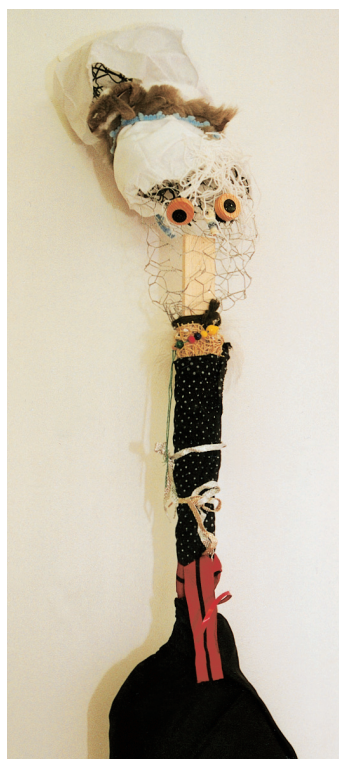
33



34



35



36



37



38



39



40



41



42



43



44



45



46



47



48



49



50



51



52



53



54



55



56



57



58



59



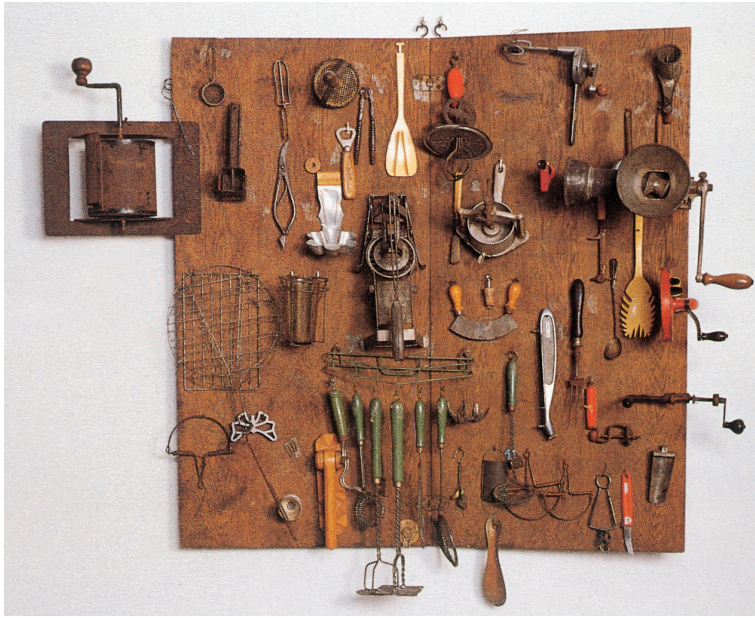
60



61



62



© VG Bild-Kunst, Bonn 1999

63



64



65



66



67



68



69



70



71



72



73



74



75



76



77



78



79



80



81

© Elisabeth Nuy-Scheibler, 1999



82



83



84

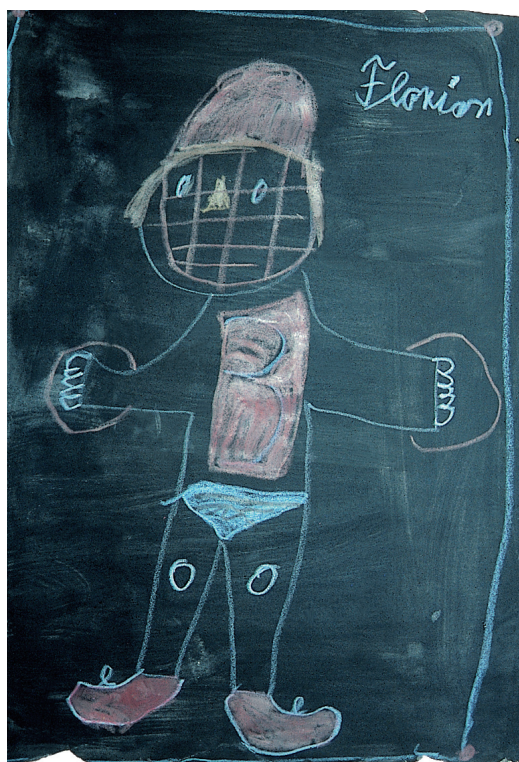
© Klaus Fußmann, 1999



85



86



87

© Georg Baselitz, 1999



88



89



90



© Foundation Antoni Tàpies Barcelona/VG Bild-Kunst, Bonn 1999

91



92



95

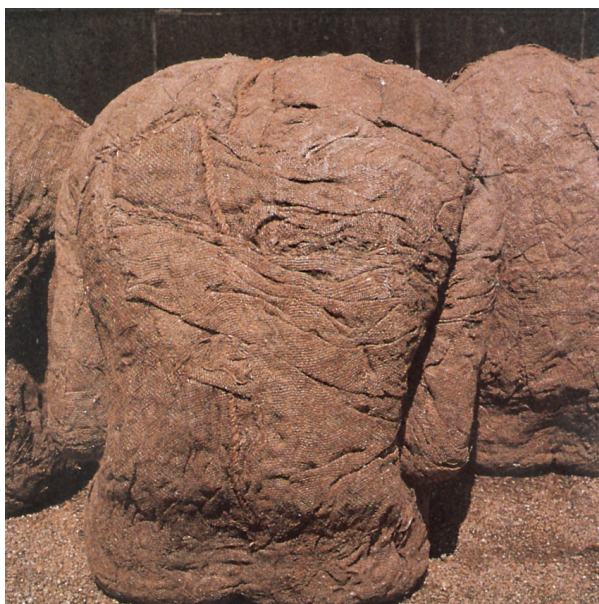


93



94





96



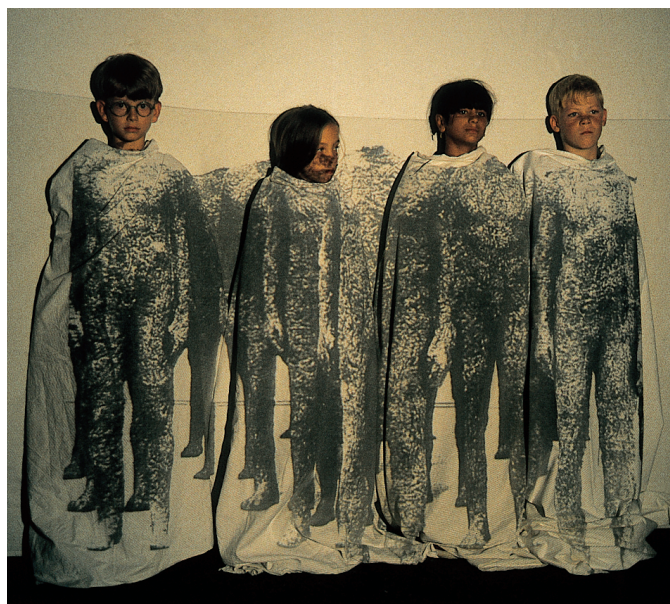
97



98



99



100



101



102



104



103



105



106



107



108

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Mo Edoga (o. J.): Signalturm der Hoffnung, 1992. Holz und Kunststoffband, Höhe ca. 15 m. Privatbesitz
- Abb. 2: Schülerinnen konstruieren einen Turm aus Ästen, Zweigen und Kordeln
- Abb. 3: Schülerinnen konstruieren einen Turm aus Ästen, Zweigen und Kordeln
- Abb. 4: Gruppenarbeit zu Edogas „Signalturm der Hoffnung“
- Abb. 5: Schülerarbeit zu Edogas „Signalturm der Hoffnung“. Detail: Bemalungen
- Abb. 6: Schülerarbeit zu Edogas „Signalturm der Hoffnung“. Detail: Nest mit Tonfigur
- Abb. 7: Schülerarbeit zu Edogas „Signalturm der Hoffnung“. Detail: Vogel aus Ton
- Abb. 8: Pablo Picasso (1881–1973): Frau, die ein Kind trägt, 1953. Bemaltes Holz, 173 x 54 x 35 cm. Privatsammlung
- Abb. 9: Arbeit eines Jungen zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 10: Arbeit eines Mädchens zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 11: Arbeiten von zwei Jungen zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 12: Beim Arbeiten zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 13: Beim Arbeiten zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 14: Beim Arbeiten zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 15: Beim Arbeiten zu Picassos „Frau, die ein Kind trägt“
- Abb. 16: Asger Jorn (1914–1973): Geliebte Viecher in der Nacht, 1967–68. Öl auf Leinwand, 114 x 146 cm. Astrup Fearnley Museet for Moderne Kunst, Oslo
- Abb. 17: Ästhetische Praxis zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 18: Ästhetische Praxis zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 19: Ästhetische Praxis zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 20: Schülerarbeit zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 21: Schülerarbeit zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 22: Schülerarbeit zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 23: Schülerarbeit zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 24: Schülerarbeit zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 25: Schülerarbeit zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 26: Arbeit von Sabine zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 27: Arbeit eines pakistanischen Mädchens zu Jorns Bild „Geliebte Viecher in der Nacht“
- Abb. 28: Yves Klein (1928–1962): Blaues Schwammrelief, 1960. Schwämme, Kiesel, Pigment und Kunstharz auf Holz, 198 x 163 cm. Courtesy Thomas Ammann, Zürich

- Abb. 29: Ästhetische Praxis zu Kleins Werk „Blaues Schwammrelief“
Abb. 30: Ästhetische Praxis zu Kleins Werk „Blaues Schwammrelief“
Abb. 31: Ästhetische Praxis zu Kleins Werk „Blaues Schwammrelief“
Abb. 32: Schülerarbeit zu Kleins Werk „Blaues Schwammrelief“
Abb. 33: Schülerarbeit zu Kleins Werk „Blaues Schwammrelief“
Abb. 34: Schülerarbeit zu Kleins Werk „Blaues Schwammrelief“
Abb. 35: Jimmie Durham (geb. 1940): Panther, 1985. Tierschädel, Fell, Federn, Muschel, Holz u. a., 122 x 91,5 x 106,7 cm. Courtesy Exit Art, New York
Abb. 36: Schülerarbeit zu Durhams „Panther“
Abb. 37: Schülerarbeit zu Durhams „Panther“
Abb. 38: Schülerarbeit zu Durhams „Panther“
Abb. 39: Ästhetische Praxis zu Durhams „Panther“
Abb. 40: Ästhetische Praxis zu Durhams „Panther“
Abb. 41: Ästhetische Praxis zu Durhams „Panther“
Abb. 42: Ästhetische Praxis zu Durhams „Panther“
Abb. 43: Arbeit eines iranischen Mädchens zu Durhams „Panther“
Abb. 44: Arbeit eines iranischen Mädchens zu Durhams „Panther“
Abb. 45: Arbeit eines iranischen Mädchens zu Durhams „Panther“
Abb. 46: Arbeit einer türkischen Schülerin zu Durhams „Panther“
Abb. 47: Schülerin mit ihrer Arbeit zu Durhams „Panther“
Abb. 48: Andy Goldsworthy (geb. 1956): Poppy Wrapped Stick, 1993 (links). Ast, in Mohnblütenblätter eingewickelt. Foto: Privatbesitz. Stick in Grass, 1993 (rechts). Ast, umwickelt mit Grashalmen. Foto: Privatbesitz
Abb. 49: Ästhetische Praxis zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“
Abb. 50: Ästhetische Praxis zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“
Abb. 51: Schülerarbeit von Peter zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“, arrangiert in Zweigen
Abb. 52: Schülerarbeit von Peter zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“, arrangiert auf Stein und Blatt
Abb. 53: Schülerarbeit zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“
Abb. 54: Schülerarbeit zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“
Abb. 55: Schülerarbeit zu Goldsworthys „Poppy Wrapped Stick“ und „Stick in Grass“. Detail
Abb. 56: Tony Cragg (geb. 1949): Selbstporträt, 1981. Kunststoffteile, Scherben, Blech u. a., Höhe 130 cm. Privatbesitz
Abb. 57: Schülerinnen beim Sammeln von Abfallmaterialien
Abb. 58: Käfer werden entdeckt
Abb. 59: Gruppenarbeit zu Craggs „Selbstporträt“
Abb. 60: Ästhetische Praxis zu Craggs „Selbstporträt“
Abb. 61: Ästhetische Praxis zu Craggs „Selbstporträt“
Abb. 62: Ästhetische Praxis zu Craggs „Selbstporträt“

- Abb. 63: Daniel Spoerri (geb. 1930): Alte Küchenutensilien, 1962. Holzplatte und Küchengeräte, 109 x 135 x 33 cm. Sammlung Gino Di Maggio, Mailand
- Abb. 64: Ästhetische Praxis zu Spoerris Werk „Alte Küchenutensilien“
- Abb. 65: Ästhetische Praxis zu Spoerris Werk „Alte Küchenutensilien“
- Abb. 66: Gruppenarbeit zu Spoerris Werk „Alte Küchenutensilien“
- Abb. 67: Ästhetische Praxis zu Spoerris Werk „Alte Küchenutensilien“
- Abb. 68: Gruppenarbeit zu Spoerris Werk „Alte Küchenutensilien“ im Entstehungsprozeß
- Abb. 69: Gruppenarbeit zu Spoerris Werk „Alte Küchenutensilien“
- Abb. 70: Schülerinnen und Schüler erläutern ihre Arbeiten
- Abb. 71: Schülerinnen und Schüler erläutern ihre Arbeiten
- Abb. 72: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke. Figuren zu Durhams „Panther“ und Arbeiten zu Kleins „Schwammrelief“
- Abb. 73: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke. Bilder zu Jorns „Geliebte Viecher“
- Abb. 74: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke. Gruppenarbeiten zu Craggs „Selbstporträt“ und Spoerris Küchenutensilien
- Abb. 75: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke
- Abb. 76: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke. Fotos der Arbeiten zu Goldsworthys gestalteten Ästen
- Abb. 77: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke. Figuren zu Picassos „Frau mit Kind“ und Durhams „Panther“
- Abb. 78: Präsentation der Schülerarbeiten, kombiniert mit Abbildungen der Werke. Figuren zu Durhams „Panther“ und Kleins „Schwammrelief“
- Abb. 79: Stuart Davis (1894–1964): Something on the 8 Ball, 1953/54. Öl auf Leinwand, 56 x 45 cm. Museum of Art, Philadelphia
- Abb. 80: Schülerarbeit zu Davis’ „Something on the 8 Ball“, 2. Schuljahr
- Abb. 81: Schülerarbeit zu Davis’ „Something on the 8 Ball“, 2. Schuljahr
- Abb. 82: Ernst Wilhelm Nay (1902–1968): Rubin, 1956. Öl auf Leinwand, 200 x 125 cm. Städtisches Museum, Bonn
- Abb. 83: Schülerarbeit zu Nays „Rubin“, 2. Schuljahr
- Abb. 84: Schülerarbeit zu Nays „Rubin“, 2. Schuljahr
- Abb. 85: Klaus Fußmann (geb. 1938): Ragende Figur I, 1966. Öl auf Leinwand, 95 x 90 cm. Privatbesitz
- Abb. 86: Schülerarbeit zu Fußmanns Werk „Ragende Figur I“, 2. Schuljahr
- Abb. 87: Schülerarbeit zu Fußmanns Werk „Ragende Figur I“, 2. Schuljahr
- Abb. 88: Georg Baselitz (geb. 1938): Vier Hände, 1984. Öl auf Leinwand, 162 x 130 cm. Privatbesitz
- Abb. 89: Schülerarbeit zu Baselitz’ Werk „Vier Hände“, 2. Schuljahr
- Abb. 90: Schülerarbeit zu Baselitz’ Werk „Vier Hände“, 2. Schuljahr
- Abb. 91: Antoni Tàpies: Bett (Diptychon), 1988. Mischtechnik auf Karton, 191,5 x 340 cm. Sammlung Jean Frémon, Paris

- Abb. 92: Schülerarbeit zu Tàpies' „Bett“, 2. Schuljahr
- Abb. 93: Schülerarbeit zu Tàpies' „Bett“, 2. Schuljahr
- Abb. 94: Schülerarbeit zu Tàpies' „Bett“, 2. Schuljahr
- Abb. 95: Präsentation der Unterrichtsergebnisse, kombiniert mit Abbildungen der Kunstwerke
- Abb. 96: Magdalena Abakanowicz (geb. 1930): Backs, 1976–1982 (Ausschnitt). 80 Figuren, Sackleinwand, Leim, je ca. 69 x 56 x 66 cm. Marlborough Gallery, New York
- Abb. 97: Magdalena Abakanowicz (geb. 1930): Crowd, 1987/89 (Ausschnitt). 42 Figuren, Sackleinwand, Leim, je ca. 170 x 50 x 40 cm. Galerie Turske & Turske, Zürich; Sammlung der Künstlerin, Warschau
- Abb. 98: Magdalena Abakanowicz (geb. 1930): Rückenfiguren (stehend), 1976–1982 (Ausschnitt). 30 Figuren, Sackleinwand, Leim, je ca. 170 x 50 x 40 cm. Marlborough Gallery, New York
- Abb. 99: Magdalena Abakanowicz (geb. 1930): Schüler, 1992/93. 30 Figuren, Bronze, ca. 101 bis 110 cm Höhe. Marlborough Gallery, New York
- Abb. 100: In Leintücher gewickelte Schülerinnen und Schüler mit Folienprojektion von Abakanowicz' „Crowd“, 1990/1991. 36 Bronzefiguren, je ca. 183 cm x 55 cm x 35 cm. Marlborough Gallery, New York
- Abb. 101: In Leintuch gehüllter Schüler mit Folienprojektion einer Einzelfigur (Detail) aus Abakanowicz' „Crowd“, 1990/1991. 36 Bronzefiguren, je ca. 183 cm x 55 cm x 35 cm. Marlborough Gallery, New York
- Abb. 102: Abformen von Hand und Unterarm
- Abb. 103: Zwei Gipshände zueinander aufgestellt
- Abb. 104: Schüler „in“ seiner Hand (Diaprojektion)
- Abb. 105: In Kartoffelsäcke gehüllte Schülerinnen und Schüler erproben verschiedene Haltungen, Posen und Anordnungen analog zu Abakanowicz' Figurengruppen
- Abb. 106: In Kartoffelsäcke gehüllte Schülerinnen und Schüler erproben verschiedene Haltungen, Posen und Anordnungen analog zu Abakanowicz' Figurengruppen
- Abb. 107: Auf Tüchern angeordnete Gipsobjekte
- Abb. 108: Gipshände, der Anordnung von Abakanowicz' „Crowd“ folgend

Literatur

- Abakanowicz, Magdalena: 20 x Porträt. In: Städtische Galerie im Städtischen Kunstinstitut, 1989
- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Hrsg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. (Originalausgabe 1970), Frankfurt am Main 1995
- Aebli, Hans: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart 1963
- Aebli, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. (1. Aufl. 1980), Stuttgart 1993
- Aissen-Crewett, Meike: Wie reagieren Kinder auf Kunst? Ästhetische Reaktionen im Lichte empirischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft, 32/1987
- Aissen-Crewett, Meike: Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1992
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. (2. Aufl.), Bad Heilbrunn 1994
- Anderegg, Johannes: Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen 1985
- Arnheim, Rudolf: Wir denken zuviel und sehen zu wenig. In: Psychologie heute, 4/1979
- Arnheim, Rudolf: Zu Anfang war das Kind. In: Fineberg 1995
- Arnheim, Rudolf: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. Köln 1996
- Auerbach, Konrad: Das bildnerische Bauen und seine Entwicklung in der Ontogenese. Dissertation. Leipzig 1988
- Aust, Siegfried: Bauen – eine besondere Form des Spielens. In: Spielmittel, 5/1984
- Ausubel, David P./Sullivan, Edmund V.: Historischer Überblick über die theoretischen Ansätze. In: Handbuch der Psychologie, Band VII: Piaget und die Folgen. München 1978
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. (1. Aufl. 1984), Weinheim/Basel 1995
- Baatz, Ursula/Müller-Funk, Wolfgang (Hrsg.): Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin 1993
- Barth, Walter: Wahrnehmungsübungen in pädagogischer und medienpädagogischer Hinsicht. In: Schütz/Schiementz 1987
- Barth, Walter/Burkhard, Hermann/Hämmerle, Wolfgang: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Spiel/Materialaktion. Ravensburg 1976
- Baselitz, Georg: Georg Baselitz im Gespräch mit Heinz Peter Schwerfel. Köln 1989

- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. (1. Aufl. 1984), Darmstadt 1988
- Bätschmann, Oskar: Der Künstler als Erfahrungsgestalter. In: Stöhr 1996
- Bauer, Karl W./Hengst, Heinz: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Reinbek bei Hamburg 1980
- Bauer, Wolfgang/Dümotz, Irmtraud/Golowin, Sergius: Lexikon der Symbole. Wiesbaden 1990
- Baumann, Karola/Spitzer, Klaus/Salzman, Iris: Tasten, Wahrnehmen, Erkennen. Ravensburg 1979
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main 1995
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek bei Hamburg 1995 (zit. als 1995a)
- Beck, Johannes/Wellershoff, Heide: SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt am Main 1989
- Bellm, Richard: Kunstbetrachtungen in der Grund- und Hauptschule. Ein didaktischer Leitfaden mit variationsreichen Unterrichtsmodellen. Freiburg 1981
- Bellm, Richard: Die Bedeutung des Bildes im Kunstunterricht. In: Schütz/Schiermentz 1987
- Belting, Hans/Dilly, Heinrich/Kemp, Wolfgang/Sauerländer, Willibald/Warne, Martin (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1986
- Bense, Max: Semiotische Prozesse und Systeme in Wissenschaftstheorie und Design, Ästhetik und Mathematik. Baden-Baden 1975
- Bering, Kunibert: Kunst und Kunstvermittlung als dynamisches System. Interpretation und Vermittlung, Bd. 1. Münster/ Hamburg 1993
- Bernet, David: Sprachlos, Sprachfindend. In: „Kolibri flieg“ 1987
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. (Originalausgabe: The Uses of Enchantment. New York 1975), München 1981
- Bettelheim, Bruno: Ein Leben für Kinder. Stuttgart 1987
- Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975
- Biniek, Eberhard Manfred: Psychotherapie mit gestalterischen Mitteln. Eine Einführung in die Gestaltungstherapie. (1. Aufl. 1982), Darmstadt 1992
- Bleyl, Matthias: Systematik und Wissenschaft – Sammeltendenzen seit dem 18. Jahrhundert. In: Katalog zur Ausstellung „Sammeln. Zur Geschichte und zu den Formen der Sammeltätigkeit.“ Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Darmstadt 1981
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. (3. Aufl.), Frankfurt am Main 1976
- Blohm, Manfred: Identitätsfördernde ästhetische Praxis. Frankfurt am Main 1984
- Blohm, Manfred: Zeitgenössische Kunst in der Primarstufe. In: Grundschule, 1/1995
- Bodemeyer, Klaus/Kaiser, Gerold: Körper und Raum im Kunstunterricht der Grundschule. Ravensburg 1977
- Boehm, Gottfried: Kunsterfahrung als Herausforderung der Ästhetik. In: Oelmüller 1981

- Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994
- Boehm, Gottfried: Bildsinn und Sinnesorgane. (Originalausgabe 1980). In: Stöhr 1996
- Bonfadelli, Heinz: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Berlin 1981
- Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1970
- Britsch, Gustav: Theorie der Bildenden Kunst. (3. Aufl.), Ratingen 1952
- Bubner, Rüdiger: Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main 1989
- Bühler, Charlotte: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. In: Bühler, Charlotte/Bilz, Josefine: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. (1. Aufl. 1953), Berlin/Heidelberg/New York 1977
- Burkhardt, Hermann: Grundschul-Praxis des Kunstunterrichts. Ravensburg 1971
- Buschkühle, Carl-Peter: Erziehung zur Spielfähigkeit. In: K+U, 161/1992
- Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. (Originalausgabe: An Essay on Man. New Haven 1944), Frankfurt am Main 1990
- Catoir, Barbara: Versteinertes. In: Katalog zur Ausstellung Antoni Tàpies 1989
- Cremer-Bermbach, Susannah: Nur Küche und Kinderzimmer waren kunstfreie Zonen. Kindheitserinnerungen an die Sammlung meiner Eltern. In: Katalog zur Ausstellung Fluxus und Nouveaux Réalistes. Sammlung Cremer für die Hamburger Kunsthalle. Hamburg 1995
- Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim 1994
- Danner, Helmut: Vom Bambus zur Panflöte. In: Lippitz/Rittelmeyer 1989
- Daucher, Hans/Seitz, Rudolf: Didaktik der bildenden Kunst. Moderner Leitfaden für den Unterricht (1. Aufl. 1969), München 1976
- Daucher, Hans: Bildbegriff und Begriffsbildung. In: Schiementz/Beilharz 1995
- Denker, Johann: Kunstunterricht in der Grundschule. Oldenburg 1976
- Domma, Wolfgang (Hrsg.): Praxisfelder Kunsttherapie. Köln 1993
- Duderstadt, Matthias (Hrsg.): Kunst in der Grundschule. Fachliche und fächerintegrierende ästhetische Erziehung. Frankfurt am Main 1996
- Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm 1990
- Duncker, Ludwig: Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: Duncker/Maurer/Schäfer 1990
- Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel 1994
- Durham, Jimmie: Amerikaner oder „der Andere“? In: Kunstforum international, 113/1991
- Duroy, Rolf/Kerner, Günter: Kunst als Zeichen: Die semiotisch-sigmatische Methode. In: Belting 1986
- Ebert, Wilhelm: Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Ratingen 1967

- Ebert, Wilhelm: Ästhetische Erziehung im Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten. In: *Die Grundschule*, 2/1971
- Ebert, Wilhelm: Unzeitgemäße Bemerkungen. In: *K+U*, 46/1977
- Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim 1995
- Eco, Umberto: *Einführung in die Semiotik*. München 1972
- Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung und Alltag*. Gießen 1979
- Einsiedler, Wolfgang: *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn/Obb. 1991
- Erbslöh, Gisela/Sauer, Inge: *Hänsel und Barbie. Bildsprache für Kinder von der Nachkriegszeit bis heute*. Duisburg 1994
- Eucker, Johannes/Kämpf-Jansen, Helga: Umgang mit ästhetischen Objekten. In: Kochan/Neuhaus-Siemon 1979
- Eucker, Johannes/Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Erziehung 5–10*. München/Wien/Baltimore 1980
- Eucker, Johannes: Verschläft die Didaktik die Kunst der Gegenwart? In: *K+U*, 89/1985
- Eucker, Johannes: Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht. In: *K+U*, 145/1990
- Eucker, Johannes/Hinkel, Hermann/Hirth-Schaudt, Sibylle/Kabas, Erika/Mann, Renate/Tischer, Angelika: *Kunst-Stücke 3. Schulbuch für das 3. Schuljahr*. Leipzig 1996
- Fatke, Reinhard: Phantasie. In: Kochan, Barbara/Neuhaus-Siemon, Elisabeth 1979
- Fatke, Reinhard/Flitner, Andreas: Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht. In: *Neue Sammlung* 1983, S. 600–611
- Fatke, Reinhard/Schweitzer, Friedrich: Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik. In: *Neue Sammlung* 1983, S. 102–123
- Fatke, Reinhard (Hrsg.): *Ausdrucksformen des Kinderlebens. Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen*. Bad Heilbrunn 1994
- Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/1995, S. 675–680
- Fatke, Reinhard: Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/1995, S. 681–696
- Feustel, Hans: Vom Sinn und Zweck, Naturobjekte zu sammeln. In: *Katalog zur Ausstellung „Sammeln. Zur Geschichte und zu den Formen der Sammeltätigkeit.“ Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Darmstadt 1981*
- Fiedler, Conrad: *Schriften über Kunst*. (Auswahl der Originalausgabe: *Schriften über Kunst*. Leipzig 1896), Köln 1977
- Fiedler, Ulrich: *Die Beziehung zwischen kognitiver und sozialer Entwicklung des Kindes als Voraussetzung einer Didaktik der Primarstufe. Eine pädagogische Interpretation der Theorie Jean Piagets*. Dissertation. Wetzlar 1976
- Fineberg, Jonathan (Hrsg.): *Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. in Zusammenarbeit mit dem Lenbachhaus, München, und dem Kunstmuseum Bern. Stuttgart 1995
- Fischer-Lichte, Erika: *Bedeutung. Probleme einer semiotischen Hermeneutik und Ästhetik*. München 1979

- Flitner, Andreas: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. (1. Aufl. 1972), München 1992
- Flitner, Andreas (Hrsg.): Das Kinderspiel. (Originalausgabe 1973), München 1988
- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Oldenburg 1991
- Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit verändert die Grundschule. (6. Aufl.), Oldenburg 1993
- Fölling-Albers, Maria: Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“? In: Neue Sammlung, 3/1993, S. 465–478 (zit. als 1993a)
- Fölling-Albers, Maria/Hopf, Arnuld (Hrsg.): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen 1995
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main 1971
- Franke-Brandau, Claudia: Projekt Frühstückstasse. In: K+U, 167/1992
- Freese, Hans-Ludwig: Kinder sind Philosophen. Weinheim/Berlin 1989
- Freitag-Schubert, Cornelia: Malen experimentell. In: K+U, 214/1997
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 1977
- Friedt, Anton: Die Ambivalenz der modernen Kunst in der Ästhetischen Erziehung. Eine empirische Untersuchung zur Vorurteilsforschung und Toleranz. Ingelheim 1985
- Funk, Guntram: Action Painting. Fächerübergreifender Unterricht im 2. Schuljahr In: Schütz/Schiementz 1987
- Furth, Hans G.: Piaget für Lehrer. (1. Aufl. 1973), Frankfurt am Main 1983
- Furth, Hans G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. (Originalausgabe: Piaget and Knowledge. Theoretical Foundations. New Jersey 1969), Frankfurt am Main 1981
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen 1960
- Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. Stuttgart 1977
- Gallwitz, Klaus: „I will turn to earth“. In: Städtische Galerie im Städtischen Kunstinstitut, 1989
- Gardner, Howard: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. (Originalausgabe: The Unschooled Mind. How Children Think and How School Should Teach, New York 1991), Stuttgart 1993
- Garlichs, Ariane: Chagall und die Folgen. In: Staudte 1993
- Garlichs, Ariane: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Die Grundschulzeitschrift, 95/1986
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991
- Garz, Detlef: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis in die Gegenwart. (2. Aufl.), Opladen 1994
- Ginsburg, Herbert/Opper, Sylvia: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. (Originalausgabe: Piaget's theory of intellectual development. An introduction. New Jersey 1969), Stuttgart 1982

- Girtler, Roland: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien/Köln/Graz 1988
- Glogauer, Werner: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u. a. bei 6- bis 10jährigen Kindern und Jugendlichen. Weinheim 1993
- Goldsworthy, Andy: „Andy Goldsworthy“, hrsg. von Zweitausendeins. Frankfurt am Main 1995
- Goodman, Nelson: Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. (Originalausgabe: Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols. Indianapolis 1968), Frankfurt am Main 1995
- Gombrich, Ernst H.: Meditationen über ein Steckenpferd. Von den Wurzeln und Grenzen der Kunst. Frankfurt am Main 1978
- Greenfield, Patricia Marks: Kinder und neue Medien. Die Wirkung von Fernsehen, Videospielen und Computern. München/Weinheim 1987
- Grünewald, Dietrich: Malen, zeichnen, formen, bauen ... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis. In: K+U, 107/1986
- Grünewald, Dietrich: Zum Begriff „ästhetische Praxis“. In: BDK-Informationen der Landesverbände Hessen und Thüringen, 1/1994
- Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Eine Festschrift für Gunter Otto zum 70. Geburtstag. Velber 1997
- Grzechca-Mohr, Ursula: Menschliche Prägung wird rohes Material. Zu den plastischen Arbeiten von Magdalena Abakanowicz. In: Städtische Galerie im Städtischen Kunstinstitut, 1989
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert Lernen und Lehren. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. 1986
- Günther, Melanie: Von Beuys und dem Fühlbaumbuch. In: PÄD EXTRA, 11/1994
- Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2. Weinheim/Basel 1993
- Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Der hermeneutische Ansatz. In: Philosophische Rundschau, Sonderheft. Tübingen 1967, S. 149–195
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Kritik als Einheit von Erkenntnis und Interesse. (1. Aufl. 1968), Frankfurt am Main 1970, S. 234–332
- Haftmann, Werner: Malerei im 20. Jahrhundert. Bildenzyklopädie und Entwicklungsgeschichte. (1. Aufl. 1965), München 1987
- Händler, Ruth: Natur wird Kunst. In: art, 1/1985
- Hartmann, Waltraut/Neugebauer, Reinhilde/Rieß, Andrea: Spiel und elementares Lernen. Didaktik und Methodik des Spiels in der Grundschule. Wien 1988
- Hartwig, Helmut: Kunstunterricht/Visuelle Kommunikation/Ästhetische Erziehung. In: Kochan/Neuhaus-Siemon 1979
- Hartwig, Helmut: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg 1980
- Hasse, Jürgen: Grundschulpädagogik und Postmoderne. Plädoyer für Bewegung, Bruch, Begegnung. In: Staudte 1993
- Hauser, Arnold: Methoden moderner Kunstbetrachtung. (Originalausgabe: Philosophie der Kunstgeschichte, München 1958), München 1970

- Hentig, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main 1987
- Herbert, Michael: Basteln ist nicht nur „Nachmachen“. In: Grundschullehrer, 9/1986
- Hergenhan, Eva/Müller-Heidrich, Sabine: Bauen und Gestalten im Anfangsunterricht. Beobachtungen aus der Praxis. In: Spielmittel, 1/1984
- Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/München 1993
- Hessisches Landesmuseum Darmstadt: Katalog zur Ausstellung „Bilder und Figuren von Nachbildern“. Bericht und Analysen zu einer didaktischen Ausstellung im Hessischen Landesmuseum Darmstadt. Darmstadt 1986
- Hessisches Landesmuseum Darmstadt: Katalog zur Ausstellung „Schlitten, Floß und Arche Noah“. Thema Überleben – von Schülern gestaltet. Darmstadt 1987
- Hetzer, Hildegard/Todt, Eberhard/Seiffge-Krenke, Inge/Arbinger, Roland (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. (3. Aufl.), Wiesbaden 1995
- Hielscher, Hans: Spielen macht Schule. Heidelberg 1981
- Hinkel, Hermann: Wie betrachten Kinder Bilder? Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung. (1. Aufl. 1972), Gießen 1980
- Hinkel, Hermann: Zur Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung. In: K+U, 51/1978
- Hinkel, Hermann: Kunst als Gegenstand von Unterricht. In: Ästhetische Erziehung '82 – Positionen und Perspektiven. K+U, Sonderheft 1982
- Hinkel, Hermann: Das rote Bild. Kinder entdecken einen Künstler: Emil Schumacher. In: K+U, 178/1993
- Hoet, Jan: documenta als Motor. In: Kunstforum international, 119/1992
- Hofmann, Werner: Katalog zur Ausstellung der Hamburger Kunsthalle: „Nana – Mythos und Wirklichkeit“. Hamburg 1973
- Holzcamp, Klaus: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. (1. Aufl. 1973), Frankfurt am Main 1986
- Hoppe-Sailer, Richard: Rezension zu Hans Robert Jauß, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. (Originalausgabe 1986). In: Stöhr 1996
- Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 1956
- Hunter, Sam: Amerikanische Avantgarde von Roy Lichtenstein bis Andy Warhol. (1. Aufl. 1974), Herrsching 1988
- Imdahl, Max: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm 1994
- Imdahl, Max: Reflexion, Theorie, Methode. Gesammelte Schriften, Bd. 3, hrsg. von Gottfried Boehm. Frankfurt am Main 1996
- Iser, Wolfgang: Interpretationsperspektiven moderner Kunsttheorie. In: Iser, Wolfgang/Henrich, Dieter: Theorien der Kunst. Frankfurt am Main 1982
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. (1. Aufl. 1976), München 1994
- Jantzen, Wolfgang: Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen. Solms-Oberbiel 1986

- Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main 1991
- Jauß, Hans Robert: Wege des Verstehens. München 1994
- Jauß, Hans Robert: Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung. (Originalausgabe 1972). In: Stöhr 1996
- Jauß, Hans Robert: Rezension zu Oskar Bätschmann: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. (Originalausgabe 1985). In: Stöhr 1996
- John-Winde, Helga: Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung. Bonn 1981
- Jorn, Asger: Katalog zur Retrospektive „Asger Jorn“ der Schirn Kunsthalle Frankfurt in Zusammenarbeit mit dem Stedelijk Museum Amsterdam. Frankfurt am Main 1994
- Kaiser, Gerold: Kunstunterricht in der Eingangsstufe. Ravensburg 1973
- Kamper, Dietmar: Zur Soziologie der Imagination. München/Wien 1986
- Kamper, Dietmar: Zur Geschichte der Einbildungskraft. (1. Aufl. 1981), Reinbek bei Hamburg 1990
- Kamper, Dietmar: Die große Illusion. Über Ästhetik, Pädagogik und Spiel. In: Zacharias 1991
- Kästner, Manfred: Die Anstößigkeit der modernen Kunst. Ein Anstoß für die Kunsterziehung? In: Schütz/Schiementz 1987
- Katalog der Ingelheimer Ausstellung: „100 Jahre Kunst in Deutschland 1885–1985“. Ingelheim 1985
- Katalog zur Ausstellung „Klaus Fußmann. Gemälde, Gouachen, Aquarelle, Zeichnungen“. Mathildenhöhe Darmstadt. Darmstadt 1982
- Katalog zur Ausstellung „Antoni Tàpies. Die achtziger Jahre. Bilder, Skulpturen, Zeichnungen“. Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1989
- Kemp, Wolfgang: Kunstwerk und Betrachter: Der rezeptionsästhetische Ansatz. In: Belting u. a. 1986
- Kemp, Wolfgang (Hrsg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Hamburg 1992
- Kerbs, Diethart: Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung (1970/1972). In: Otto 1975
- Kietz, Gertraud: Das Bauen des Kindes. (1. Aufl. 1967), München 1974
- Kirchner, Constanze: Gegenwartskunst in der Grundschule. In: Beispiele. Annäherungen an Kunst aus dem 20. Jahrhundert. Sonderheft des BDK Hessen. Friedrichsdorf 1991
- Kirchner, Constanze: Verführung zum Schauen. Kunst für Kinder auf dem Büchermarkt. In: K+U, 198/1995
- Kirchner, Constanze: Kindergeburtstag mit Harald Duwe und Daniel Spoerri. In: K+U, 198/1995 (zit. als 1995a)
- Kirchner, Constanze: Wege zum Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule. In: K+U, 204/1996
- Kirchner, Constanze: Ich und andere. Ein fächerverbindendes Projekt im Dialog mit Werken von Magdalena Abakanovicz. In: Kirchner/ Kirschenmann 1996
- Kirchner, Constanze: Experimentieren, Bauen, Forschen ... Spielerische Begegnung mit Kunstwerken in der Grundschule. In: K+U, 204/1996

- Kirchner, Constanze: Was interessiert Kinder und Jugendliche an zeitgenössischer Kunst? Die documenta als pädagogische Chance. In: K+U, 213/1997
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): „Wenn Bilder lebendig werden ...“. Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken. Hannover 1996
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes: Ästhetische Zugänge zur Natur. In: K+U, 215/1997
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Praktiken der modernen Kunst. Stuttgart 1996
- Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. (3. Aufl.), Baltmannsweiler 1995
- Klettke, Herbert: Spiele und Aktionen. Ravensburg 1970
- Klinke, Winfried: Spiel- und Arbeitsmittel im Vor- und Grundschulalter. Struktur- bild – Funktionsprofil – Beurteilungskriterien. München 1976
- Klößner, Karl: Werken und plastisches Gestalten. Handbuch der Kunst- und Werk- erziehung. (1. Aufl. 1957), Berlin 1969
- Kloß, Martin: Kunstbetrachtung. Grundlagen und Prozeß der Betrachtung bilden- der Kunst mit Schülern. (1. Aufl. 1979), Berlin 1987
- Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994
- Kochan, Barbara/Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): Taschenlexikon Grund- schule. Königstein/Ts. 1979
- Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main 1974
- Köhler, Elsa/Böhm, Walter: Entwicklungshilfe als psychologisches und pädagogi- sches Problem, dargestellt am plastischen Gestalten. Weimar 1936
- „Kolibri flieg“: Ein museumspädagogisches Projekt des Museums Moderner Kunst in Wien. Hrsg. vom Pädagogischen Dienst der Bundesmuseen. Wien 1987
- Kowalski, Klaus: Praxis der Kunsterziehung 2. Werkbetrachtung. Stuttgart 1970
- Kowalski, Klaus: Überlegungen zu einer Methodologie der Bildanalyse und -inter- pretation im Lehrgebiet „Kunst“. In: Menzer 1985
- Krapppmann, Lothar: Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozia- lisation (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1). Göttingen 1994
- Krempel, Ulrich: Katalog zur Ausstellung „Figur. Natur“ Sprengel Museum. Han- nover 1994
- Krimmel, Bernd: Klaus Fußmann oder Über die Grenzen der Malerei. In: Katalog zur Ausstellung Klaus Fußmann 1982
- Kroh, Oswald: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. (Originalausgabe 1928), Weinheim 1964
- Kunstforum, 93/1988: Kunst und Ökologie. Materialien zu einer latenten Kunst- diskussion.
- K+U: Kunst+Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Velber
- K+U, 52/1978: Themenheft „Sammeln und Ausstellen“. Velber 1978
- K+U, 128/1988: Themenheft „Sammeln“. Velber 1988
- K+U, 200/1996: Themenheft „Unterrichtsmethoden“. Velber 1996

- K+U, 204/1996: Themenheft „Dialog mit Kunstwerken in der Primarstufe“. Velber 1996
- K+U, 212/1997: Themenheft „Träume, Wünsche, Sehnsüchte ...“. Velber 1997
- K+U, 215/1997: Themenheft „Ästhetische Erfahrung in der Landschaft“. Velber 1997
- Lammert, Norbert: Kulturelle Bildung und Ästhetische Erziehung. In: Zacharias 1991
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Bd. 1: Methodologie. Weinheim 1993
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim 1993 (zit. als 1993a)
- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. (Originalausgabe: Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art, Cambridge 1942), Frankfurt am Main 1987
- Langeveld, Martinus J.: Kind und Jugendlicher aus anthropologischer Sicht. Heidelberg 1959
- Lantermann, Ernst-D.: Bildwechsel und Einbildung. Eine Psychologie der Kunst. Berlin 1992
- Leeb, Thomas: Lernbereiche in der Grundschule. Entwicklung eines didaktischen Ansatzes auf der Grundlage einer Lebensweltanalyse und eines ‚offenen‘ Lernbegriffes. Weinheim 1990
- Lebeer, Irmelin: Daniel Spoerri. Kritisches Lexikon der Gegenwartskunst. München 1991
- Legler, Wolfgang: Denken und Machen – ein offenes Problem. In: K+U, Sonderheft '79: Denken und Machen, Velber 1979
- Legler, Wolfgang: Vormachen – Nachmachen. In: K+U, 190/1995
- Lehnerer, Thomas: „Ich antworte, daß man mit dem Hirn und nicht mit den Händen malt“. In: Zacharias 1991
- Lehnerer, Thomas: Ästhetische Bildung. (Erstveröffentlichung 1988). In: Staudte 1993
- Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990
- Lenz-Johanns, Martin: Ästhetik im Spiel? In: Wegener-Spöhring/Zacharias 1990
- Lenz-Johanns, Martin: Fragen zur didaktischen Anwendbarkeit mimetischer Fähigkeiten. In: K+U, 151/1991
- Leontjew, Alexej Nikolaevic: Probleme der Entwicklung des Psychischen. (Originalausgabe 1959), Berlin 1973
- Leontjew, Alexej Nikolaevic: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Hrsg. von Thomas Kussmann. Stuttgart 1977
- Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. (Erstveröffentlichung 1887), Berlin 1902
- Liebelt, Udo: Kunstspiel. Das Kinderforum im Sprengel Museum. Hannover 1985
- Liessmann, Konrad Paul: Philosophie der modernen Kunst: eine Einführung. Wien 1993

- Lippe, Rudolf zur: Am eigenen Leibe. Zur Ökonomie des Lebens. (1. Aufl. 1978), Frankfurt am Main 1979
- Lippe, Rudolf zur: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek bei Hamburg 1987
- Lippert, Elisabeth: Das bildnerisch gestaltende Kind. München 1943
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. (2. Aufl.), Frankfurt am Main 1987
- Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn/Obb. 1989
- Lippitz, Wilfried: Der Leib. In: Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian 1989
- Loer, Thomas: „Vorbildung ist gar keine Bedingung“. Über autonome Kunstbetrachtung. In: K+U, 210/1997
- Lorenzer, Alfred: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf. Frankfurt am Main 1974
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt am Main 1984
- Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Lorenzer, Alfred (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt am Main 1986
- Lorenzer, Alfred: Der Symbolbegriff und seine Problematik in der Psychoanalyse. In: Oelkers/Wegenast 1991
- Lowenfeld, Viktor: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens. Frankfurt am Main 1960
- Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1990
- Luhmann, Niklas: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37/1991, S. 19–40
- Lukesch, Helmut: Sozialisation durch Massenmedien. In: Schneewind, Klaus A. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 1). Göttingen 1994
- Lurker, Manfred: Wörterbuch der Symbolik. Stuttgart 1991
- Lypp, Bernhard: Spiegel-Bilder. In: Boehm 1994
- Maset, Pierangelo: Aspekte einer Pädagogik der Differenz. In: K+U, 176/1993
- Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995
- Mattheis, Regine: Ästhetische Bildung und Selbstwerdung. In: Grubauer, Franz u. a. (Hrsg.): Subjektivität, Bildung, Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992
- Matthies, Klaus/Polzin, Manfred/Schmitt, Rudolf (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Frankfurt am Main 1987
- Matthies, Klaus: Kunst – Musik – Sport. Fachspezifisch oder fächerübergreifend lehren und lernen. In: Haarmann 1993
- Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. (1. Aufl. 1990), Bad Heilbrunn/Obb. 1992
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (1. Aufl. 1983), Weinheim 1994
- Menzer, Fritz (Hrsg.): Forum Kunstpädagogik – Festschrift für Herbert Klettke. Baltmannsweiler 1985

- Merz, Florian: Materialbilder und Objekte im Kunstunterricht. Ravensburg 1971
- Metken, Günter: Spurensicherung. Eine Revision. Texte 1977–1995. Amsterdam 1996
- Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit als Dimension von Wahrnehmung und Rationalität. In: K+U, 107/1986
- Meyer-Drawe, Käte: Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens – Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: Schneider 1988
- Meyer-Drawe, Käte: „Die Welt betrachtet die Welt“ oder: Phänomenologische Notizen zum Verständnis von Kinderbildern. In: Herrlitz/Rittelmeyer 1993
- Meyers, Hans: Wir erleben Kunstwerke. Wege kind- und jugendgemäßer Kunstbetrachtung. Oberursel/Ts. 1961
- Meyers, Hans: Kind und bildnerisches Gestalten. Psychologische Voraussetzungen der Kunsterziehung in der Volksschule. München 1968
- Meyers, Hans: Die Welt der kindlichen Bildnerie. (1. Aufl. 1957), Witten 1971
- Meyers Jugendbibliothek: Die Arbeit des Bildhauers. Mannheim 1994
- Mildner, Ursula: Gutes aus dem Land der Helden. Über den Wert von He-Man und John Wayne unter Berücksichtigung der Gehirnstrukturen. In: Erbslöh/Sauer 1994
- Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Katalog zur Ausstellung im Lenbachhaus, München, und Kunstmuseum Bern. Stuttgart 1995
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen 1990
- Mollenhauer, Klaus: Die Funktion des Symbols in der Erziehung. In: Oelkers/Wegenast 1991
- Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München 1996
- Möller, Kornelia: Handeln, Denken und Verstehen. Untersuchungen zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht in der Grundschule. Essen 1990
- Morris, Charles William: Grundlagen der Zeichentheorie. Ästhetik und Zeichentheorie. Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1979
- Muensterberger, Werner: Sammeln. Eine unbändige Leidenschaft. Psychologische Perspektiven. Berlin 1995
- Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. (1. Aufl. 1955), Frankfurt am Main 1971
- Müller, Richard G. E.: Psychologie für Lehrer. Orientierungs- und Arbeitshilfen für den Schulalltag. Düsseldorf 1983
- Nachbilder. Vom Nutzen und Nachteil des Zitierens für die Kunst. Katalog zur Ausstellung des Kunstvereins Hannover. Hannover 1979
- Neuhaus, Elisabeth: Reform des Primarbereichs. Darstellung und Analyse vor dem Hintergrund gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. (1. Aufl. 1974), Düsseldorf 1983

- Neumann, Werner: Werken und Bildung. Eine Studie zur pädagogischen Bedeutung der Werkarbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1986
- Nickel, Horst/Schmidt-Denter, Ulrich: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. In: Kochan/Neuhaus-Siemon 1979
- Niermann, Monika: Erzieherische Zielsetzungen beim Einsatz von Funktionsspielen. In: Kreuzer, Karl Joseph (Hrsg.): Handbuch für Spielpädagogik, Bd. 2. Düsseldorf 1983
- Oelkers, Jürgen/Wegenast, Klaus (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/Berlin/Köln 1991
- Oelmüller, Willi (Hrsg.): Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung. München/Wien/Zürich 1981
- Oerter, Rolf u. a.: Denkentwicklung nach Jean Piaget. Tübingen 1986
- Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. München/Weinheim 1987
- Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München 1993
- Ohde, Melanie/Wiederhold, Karl A.: Mit Grundschulkindern das Kunstmuseum entdecken. Donauwörth 1994
- Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. (Erstveröffentlichung 1964), Braunschweig 1969
- Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974
- Otto, Gunter: Texte zur Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1975
- Otto, Gunter: Psychologische Aspekte der Ästhetischen Erziehung. In: Rost 1980
- Otto, Gunter: Aneignung und Veränderung der Wirklichkeit auf dem Weg der Phantasie. In: K+U, 60/1980 (zit. als 1980a)
- Otto, Gunter/Otto, Maria: Ästhetisches Verhalten. In: K+U, 107/1986
- Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber 1987
- Otto, Gunter: Zur ästhetischen Erziehung in der Grundschule – Der Versuch, an ein Symposium anzuschließen. In: Schneider 1988
- Otto, Gunter/Wallrabenstein Wulf: Phantasie und Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 28/1989
- Otto, Gunter: Über Phantasietätigkeit in Kinderzeichnungen, im Alltag, in der Schule und in der Kunst. In: Duncker/Maurer/Schäfer 1990
- Otto, Gunter: Ästhetische Rationalität. In: Zacharias 1991
- Otto, Gunter/Otto, Maria: Sammeln – Machen – Verstehen. Ästhetisches Verhalten in der Grundschule am Beispiel „Familienbilder“. (Erstveröffentlichung 1986). In: Staudte 1993
- Otto, Gunter: Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In: Koch/Marotzki/Peukert 1994
- Otto, Gunter: Magdalena Abakanowicz. In: K+U, 200/1996
- Otto, Gunter: Über die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung. Ein Beitrag zur (ästhetischen) Bildung. In: Schulz 1997
- Pauseback, Michael: Material und Wirklichkeit. In: Kunst wird Material. Katalog der Nationalgalerie Berlin, Staatliche Museen, Preußischer Kulturbesitz. Berlin 1982

- Pazzini, Karl-Josef: Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim/Basel 1983
- Peters, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther. München 1996
- Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. (Erstveröffentlichung 1959). Oldenburg 1975
- Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. (Originalausgabe: La construction du réel chez l'enfant, 1950), Stuttgart 1974
- Piaget, Jean: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. (Originalausgabe: L'équilibration des structures cognitives, 1975), Stuttgart 1976
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. (Originalausgabe: l'image mentale chez l'enfant, 1966), Frankfurt am Main 1979
- Piaget, Jean: Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. (Originalausgabe: Biologie et connaissance, 1967), Frankfurt am Main 1983
- Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. (Originalausgabe: La formation du symbole chez l'enfant, 1959), Stuttgart 1993
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. (Originalausgabe: La représentation du monde chez l'enfant, 1926), München 1994
- Picasso, Pablo: Katalog zur Ausstellung „Picasso: Sculptor/Painter“ der Tate Gallery. London 1994
- Pochat, Götz: Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln 1983
- Pramann, Heinz/Wilmsmeyer, Herbert: Bewegung und Gestaltung. Düsseldorf 1976
- Puritz, Ulrich: Der ästhetische Projektor – Anmerkungen eines Kunstprozessors. In: Selle/Zacharias/Burmeister 1994
- Puvogel, Renate: Tony Cragg. Kritisches Lexikon der Gegenwartskunst. München 1989
- Raff, Thomas: Die Sprache der Materialien. Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe. München 1994
- Rappsilber-Kurth, Dora: Ein Traum, den ich nicht vergessen kann. Traumberichte und Traumbilder von 6- bis 15jährigen Mädchen und Jungen aus Kanagawa/Japan und Baden-Württemberg. Tübingen 1989
- Rahmenrichtlinien – Primarstufe/Sekundarstufe I – Kunst. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1983
- Rahmenplan Grundschule. Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden 1995
- Regel, Günther: Eigenart, Struktur und Funktion der bildenden Kunst als Bestimmungsfaktor des Kunstunterrichts – Metatheoretische Überlegungen zur Kunstpädagogik. In: Menzer 1985
- Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986
- Regel, Günther: Alterstypische bildnerische Verhaltensweisen? In: K+U, 109/1987
- Regel, Günther: Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozeß. Interview mit Günther Regel von Frank Schulz. Sonderdruck des BDK, Landesverband Sachsen 1996

- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996
- Richter, Hans-Günther: Ästhetische Erziehung und Moderne Kunst. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer ästhetischen Erziehung heute. Ratingen/Kastellaun 1975
- Richter, Hans-Günther: Lehrziele in der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf 1976
- Richter, Hans-Günther: Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik. Kastellaun 1976 (zit. als Richter 1976a)
- Richter, Hans-Günther: Pädagogische Kunsttherapie. Erster Teil: Grundriß einer Systematik der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf 1984
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987
- Richter, Hans-Günther: Vom ästhetischen Niemandsland – Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit des Heranwachsenden? In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/1990, S. 523–536
- Richter, Hans-Günther: Themenstellung als Problem der Kunstpädagogik und Kunsttherapie. In: Schiemenz/Beilharz 1995
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Aktivitäts- und Motivationssteigerung im Medium ästhetisch-therapeutischer Prozesse. In: Merkert, Rainald (Hrsg.): Wandlungen der Pädagogik in 30 Jahren. Düsseldorf 1989
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse. Weinheim 1992
- Rost, Detlef H. (Hrsg.): Unterrichtspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1980
- Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit: Drei Kapitel über die Schule. München 1981
- Rumpf, Horst: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim/Basel 1986
- Rumpf, Horst: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen. Über verschüttete Züge im Menschenlernen. München 1986 (zit. als Rumpf 1986a)
- Rumpf, Horst: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim/München 1987
- Rumpf, Horst: Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens. In: Schneider 1988
- Rumpf, Horst: Erfahrungswiderstand. In: Zacharias 1991
- Rumpf, Horst: Erlebnis und Begriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37/1991, S. 330–346 (zit. als Rumpf 1991a)
- Rumpf, Horst: Anfängliche Aufmerksamkeiten. Beispiele und Begründungen. In: Herrlitz/Rittelmeyer 1993
- Rumpf, Horst: Spielarten der Kulturaneignung. In: Staudte 1993 (zit. als Rumpf 1993a)
- Salber, Wilhelm: Psychologie in Bildern. Bonn 1983
- Sander, Uwe/Vollbrecht, Rolf: Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Opladen 1987
- Saussure, Ferdinand de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin 1967

- Schäfer, Gerd E.: Spiel, Spielraum und Verständigung. Untersuchungen zur Entwicklung von Spiel und Phantasie im Kindes- und Jugendalter. Weinheim/München 1986
- Schäfer, Gerd E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim/München 1989
- Schäfer, Gerd E.: Universen des Bastelns – Gebastelte Universen. In: Duncker/Maurer/Schäfer 1990
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München 1995
- Scheffer, Bernd: Alltags-Halluzinatorik, Landschafts-Erfindung. „Radikaler Konstruktivismus“ und Bildende Kunst. In: BDK-Mitteilungen, 1/1993
- Scheffer, Bernd: Im Auge das Leben. Neue Perspektiven der visuellen Kommunikation. In: BDK-Mitteilungen, 3/1994
- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Bd. 1. (1. Aufl. 1979), Weinheim/Basel 1994
- Schiementz, Walter/Beilharz, Richard (Hrsg.): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Weinheim 1995
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen (Erstveröffentlichung 1795). Ditzingen 1993
- Schischkoff, Georgi (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart 1982
- Schlosser, Julius: Die Kunst- und Wunderkammern der Spätrenaissance. Leipzig 1908
- Schloz, Thomas: Alltagskultur: Sammeln. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986
- Schmalenbach, Werner: „Mein Gott, was mache ich mit Michelangelo, den ich so schwer ertrage?“ Interview mit Werner Schmalenbach von Heinz-Norbert Jocks. In: Kunstforum international, 133/1996
- Schmid, Georg/Schmid-Bortenschlager, Sigrid: Einheit und Vielheit der Humanwissenschaften. In: Schmidt 1992
- Schmidt, Siegfried, J.: ästhetizität. philosophische beiträge zu einer theorie des ästhetischen. München 1971
- Schmidt, Siegfried J.: Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis. Wien/Köln/Weimar 1992
- Schmidtchen, Stefan/Erb, Anneliese: Analyse des Kinderspiels. Ein Überblick über neuere psychologische Untersuchungen. Köln 1976
- Schmidt-Wulffen, Stephan: Spielregeln: Tendenzen der Gegenwartskunst. Köln 1987
- Schnakenburg, Renate von: Einbildungskraft als Leib-Wissen, Rhythmus und Physiognomisches Sehen. Grundlagenreflexionen zum Verständnis künstlerischer, kunstpädagogischer und kunsttherapeutischer Arbeit. Frankfurt am Main 1994
- Schneider, Gerald: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und „strukturelle“ Systemtheorie. Zu den Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der „objektiven Hermeneutik“. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt am Main 1994

- Schneider, Gerhard (Hrsg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Prinzip. Weinheim/Basel 1988
- Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991
- Schreier, Helmut: Wege zum Naturschönen. (Erstveröffentlichung 1986). In: Staudte 1993
- Schuhmacher-Chilla, Doris: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin 1995
- Schultheis, Klaudia: Form als Zwang. Zur Pathologie ästhetischer Erziehung. In: Koch/Marotzki/Peukert 1994
- Schulz, Frank: Das bildnerische Talent und seine Entwicklung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit. Dissertation. Leipzig 1987
- Schulz, Wolfgang: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Hrsg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim/Basel 1997
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. (1. Aufl. 1992), Frankfurt am Main 1993
- Schulze, Theodor: Ästhetische Erziehung in der Schule. Hintergrund, Horizont und Perspektive für das »Denken in Bildern« (Erstveröffentlichung 1986). In: Staudte 1993
- Schuster, Martin: Wodurch Bilder wirken: Psychologie der Kunst. Köln 1992
- Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. (2. Aufl.), Heidelberg 1993
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. Berlin/Heidelberg/New York 1994
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. (1. Aufl. 1979), Frankfurt am Main 1991
- Schütz, Helmut Georg/Schiementz, Walter (Hrsg.): Kunstpädagogische Einsichten. Beiträge zur Didaktik der Kunst und der Ästhetischen Erziehung. Baltmannsweiler 1987
- Schütz, Helmut Georg: Zur Bedeutung des Materials in der Ästhetischen Erziehung. In: Menzer 1985
- Schütz, Otfried: Subjektive und objektive Originalität. Erkenntnis- und methodenkritische Anmerkungen zum Kreativitätsbegriff. In: Giordano, Christian u. a. (Hrsg.): Kultur anthropologisch. Eine Festschrift für Ina-Maria Greverus. Frankfurt am Main 1989
- Schütz, Otfried: Britsch und Kornmann. Quellenkundliche Untersuchungen zur Theorie der bildenden Kunst. Würzburg 1993
- Schütz, Otfried: Autonomie der Kunst und der ästhetischen Erziehung. Ein Widerspruch? In: Wichelhaus/Sturm 1995
- Schwens, Christa/Fendel, Ruth: Bild-Analyse – Bild-Verstehen. Theoretische Begründung und Anwendung. Königstein/Ts. 1980
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff ästhetischer Rationalität. (Originalausgabe 1985), Frankfurt am Main 1997
- Seiffge-Krenke, Inge: Wahrnehmung. Arbeitsbuch Psychologie, Bd. 2. Düsseldorf 1988

- Seitz, Hannelore: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung als ästhetische Praxis. Dissertation. Frankfurt am Main 1994
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek bei Hamburg 1988
- Selle, Gert: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen. Herausgegeben von Konrad Jentsch und Raimund Lehmann. BDK pocket 1. Hannover 1990
- Selle, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992
- Selle, Gert/Thiele, Jens: Zwischenräume. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation. Oldenburg 1992
- Selle, Gert/Zacharias, Wolfgang/Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.): Anstöße zum ästhetischen Projekt. Unna 1994
- Selle, Gert: „Ohne Mißbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht“. Interview von Ingo Arend mit Gert Selle. In: Kunstforum international, 131/1995
- Selle, Gert: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? In: K+U, 192/1995 (zit. als 1995a)
- Shusterman, Richard: „Das Ende der ästhetischen Erfahrung?“ Unveröffentl. Manuskript des Referats am 19. 10. 1995 auf der Tagung „Wege zur Vermittlung zeitgenössischer Kunst“, veranstaltet vom Österreichischen Kulturkongreß – Steirische Akademie, 19. bis 21. 10. 1995
- Shusterman, Richard: Vor der Interpretation. Sprache und Erfahrung in Hermeneutik, Dekonstruktion und Pragmatismus. Wien 1996
- Spoerri, Daniel: Katalog zur Wanderausstellung „Daniel Spoerri“ des Kunstmuseums Solothurn und dem Musée national d'art moderne, Centre Georges Pompidou. Solothurn 1990
- Städtische Galerie im Städelischen Kunstinstitut: Katalog zur Ausstellung „Magdalena Abakanowicz. Skulpturen 1967–1989“. Frankfurt am Main 1989
- Staguhn, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Stuttgart 1967
- Staudte, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. Weinheim/Basel 1977
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung 1–4. München/Wien/Baltimore 1980
- Staudte, Adelheid: Nachahmung, Spiel und Traum. In: Hessisches Landesmuseum Darmstadt: Bilder und Figuren nach Vorbildern. Darmstadt 1986
- Staudte, Adelheid: Primarstufe. Ästhetische Erziehung in der Schule für alle Kinder. In: K+U, 107/1986 (zit. als 1986a)
- Staudte, Adelheid: Zeichnen und Malen nach Vorbildern. In: Grundschule, 11/1986 (zit. als 1986b)
- Staudte, Adelheid: Das Floß – Kunstvermittlung als Abenteuer. In: Schlitten, Floß und Arche Noah. Thema Überleben – von Schülern gestaltet. Katalog zur Ausstellung im Hessischen Landesmuseum Darmstadt, Darmstadt 1987
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung in der Grundschule – Mit allen Sinnen lernen. In: Schneider 1988
- Staudte, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. In: Grundschule, 12/1989

- Staudte, Adelheid: Ästhetische Bildung oder Ästhetische Erziehung? In: Zacharias 1991
- Staudte, Adelheid (Hrsg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim/Basel 1993
- Staudte, Adelheid: Ästhetische Erziehung und Kunst. Lernen zwischen Sinnlichkeit, Kreativität und Vernunft. In: Haarmann 1993 (zit. als 1993a)
- Staudte, Adelheid: Kreativität. In: Die Grundschulzeitschrift, 68/1993 (zit. als 1993b)
- Staudte, Adelheid: Gespräche über Bilder. In: Die Grundschulzeitschrift, 81/1995
- Staudte, Adelheid: Zwischen Kunst und Sinnlichkeit. Defizite und Perspektiven ästhetischer Erziehung in der Grundschule. In: Duderstadt 1996
- Stehr, Werner: Objekte aus der Zwischenwelt – Jimmie Durham. In: Stehr, Werner/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Materialien zur documenta IX. Stuttgart 1992
- Steinhausen, Achim: Kunsttherapeutische Möglichkeiten in der offenen Jugendarbeit. In: Domma 1993
- Stöhr, Jürgen (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996
- Stöhr, Jürgen: ‚Das Geistige in der Kunst‘ oder wo die Zeitgeister sich scheiden. In: Stöhr 1996
- Stuckenhoff, Wolfgang: Der Stellenwert und die pädagogische Verantwortbarkeit „freier Spiele“ und „freien Spielens“ im Unterricht. In: Kreuzer, Karl Joseph (Hrsg.): Handbuch für Spielpädagogik, Bd. 2. Düsseldorf 1983
- Stuckenhoff, Wolfgang: Farben und Knete fördern die elementare Gestaltungsfähigkeit. In: Spielmittel, 2/1984
- Stuckenhoff, Wolfgang: Sensible Hinführung zum Spiel mit der Technik. In: Spielmittel, 2/1984
- Stuckenhoff, Wolfgang: Der entwicklungsgemäße Einsatz von Spielmitteln im Wandel kindlichen Spielverhaltens. In: Spielmittel, 4/1994
- Taylor, Brandon: Kunst heute. Köln 1995
- Thomas, Karin: Bis heute. Stilgeschichte der bildenden Kunst im 20. Jahrhundert. (1. Aufl. 1971), Köln 1986
- Todt, Eberhard: Entwicklung des Interesses. In: Hetzer u. a. 1995
- Trautner, Hanns Martin: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1. Göttingen 1978
- Trautner, Hanns Martin: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorien und Befunde. Göttingen 1991
- Treml, Alfred K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft: Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991, S. 347–360
- Ullrich, Heinz: Bauen, Konstruieren, Experimentieren. In: Die Grundschule, 1/1976
- Waldenfels, Bernhard: Ordnungen des Sichtbaren. In: Boehm 1994
- Walther, Franz Erhard: Das Werk im Kopf des Betrachters. In: K+U, 164/1992
- Walther, Ingo F.: Pablo Picasso. Das Genie des Jahrhunderts. Köln 1992
- Wasem, Erich: Sammeln hebt das Selbstwertgefühl. Die bunte Welt der Serienbilder. In: Spielmittel, 1/1991

- Watzlawick, Paul: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. München 1988
- Wegener-Spöhring, Gisela/Zacharias, Wolfgang: Pädagogik des Spiels – Eine Zukunft der Pädagogik? München 1990
- Weikert, Hannes: Begegnung mit Kunstwerken. Ein Beitrag zur Didaktik der Bildenden Kunst. München 1971
- Weitemeier, Hannah: Yves Klein. International Klein Blue. Köln 1994
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. (3. Aufl.), Stuttgart 1993
- Welsch, Wolfgang: Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks ‚ästhetisch‘. In: Grünwald u. a. 1997
- Wichelhaus, Barbara/Sturm, Hermann (Hrsg.): Breccien artifiziell. Ästhetisches Subjekt & ästhetisches Objekt. Viersen 1995
- Wichelhaus, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht. In: K+U, 191/1995
- Wichelhaus, Barbara: Körper, Körperwahrnehmung, Körpererfahrung. In: K+U, 202/1996
- Winnicott, Donald W.: Vom Spiel zur Kreativität. (Originalausgabe: Playing and Reality, London 1971), Stuttgart 1995
- Wohlfart, Günter: Das Schweigen des Bildes. In: Boehm 1994
- Wolbert, Klaus: Die Kunst- und Wunderkammer, ein Sammlungstyp zwischen Mythos und Wissenschaft. In: Katalog zur Ausstellung „Sammeln. Zur Geschichte und zu den Formen der Sammeltätigkeit.“ Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Darmstadt 1981
- Wulf, Christoph: Ästhetische Wege zur Welt. Über das Verhältnis von Mimesis und Erziehung. In: Lenzen 1990
- Wulf, Christoph: Mimesis in der ästhetischen Bildung. In: K+U, 151/1991
- Wulf, Christoph: Was nie geschrieben wurde, lesen. Benjamins „Berliner Kindheit um Neunzehnhundert“. In: Herrlitz/Rittelmeyer 1993
- Würpel, Richard: Bildnerisches Schaffen und darstellendes Spiel, Bd. 1. Weinheim/Berlin 1968
- Zacharias, Wolfgang: „Spiel – Kultur der Kinder“. In: Wegener-Spöhring/Zacharias 1990
- Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991
- Zerull, Ludwig: Über Sammeln reden und Ausstellungen machen. In: K+U, 52/1978
- Zeiher, Hartmut J./Zeiher, Helga: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/München 1994
- Ziehe, Thomas: Die „Normalisierung“ der Kindheit. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5/1986
- Ziesche, Angela: Magdalena Abakanowicz. In: Künstler. Kritisches Lexikon der Gegenwartskunst. München 1994